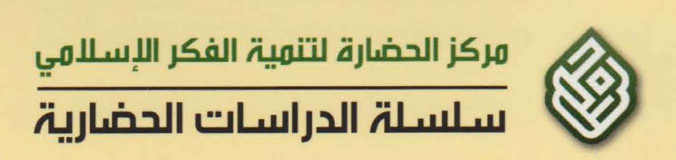


التّنشئة الاجتماعيّة والالتزام الدينيّ

صادق عبّاس الموسويّ

صادق عبّاس الموسويّ

- دكتوراه في علم الاجتماع من جامعة القدّيس يوسف.
- إجازة في العلوم السياسيّة.
- دراسة حوزويّة (البحث الخارج).
- أستاذ في الحوزة العلمية منذ عام 2007.
- أستاذ محاضر في الجامعة اللبنانية (علم الاجتماع).

من مؤلفاته

1- السّنن القرآنيّة في حركة الإنسان التاريخيّة.
2- حجّ الآمنين.
3- المواطنة في الفكر الإسلامي.

مضافًا إلى أبحاث عدّة نُشرَت في مجلّات محكّمة.

التّنشئة الاجتماعيّة والالتزام الدينيّ



المؤلف: صادق عبّاس الموسويّ

العنوان: التّنشئة الاجتماعيّة والالتزام الدينيّ

المراجعة والتقويم: فريق مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

الإخراج: كتاب للتّحرير والإخراج الفنّي

تصميم الغلاف: Only Create

الطبعة الأولى، بيروت، 2017

ISBN: 978-614-427-086-8

Social Upbringing and Religious Commitment

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن قناعات مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي واتجاهاته»



مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

Center of Civilization
for the Development of Islamic Thought

بناية ماميا، ط5 ـ خلف الفانتازي وُرلد ـ بولفار الأسد ـ بئر حسن ـ بيروت
هاتف: 826233 (9611) ـ فاكس: 820378 (9611) ـ ص. ب 25/55
Info@hadaraweb.com
www.hadaraweb.com

صادق عبّاس الموسويّ

التّنشئة الاجتماعيّة والالتزام الدينيّ



المحتويات

الباب الثاني: ملحق مختصر البحث الميداني



كلمة المركز

ربما لم يعد خافيًا على أحد مدى أهمية الدين وأهمية دوره في الحياة الاجتماعية المعاصرة. من هنا، صارت الظاهرة الدينيّة موضوعًا أثيرًا لعلم الاجتماع وكثير من الدراسات الاجتماعية الأكاديمية وغيرها. وتتأكّد أهمية البحث عن الظّاهرة الدينيّة في المجتمعات متعدّدة الأديان والمذاهب؛ إذ إنّ الدين يتحوّل عند بعض ضيّقي الأفق من المتديّنين وغيرهم إلى سبب من أسباب الشقاق والفرقة وإلى شمّاعة تلقى عليها المشكلات الاجتماعية كلّها.

وهـذه الدراسة التي نقدّمها للقارئ هي حاصل جهد بحثيٍّ أنجزه المؤلّف من خلال دراسة المجتمع اللبناني الـذي تتوفّر فيه السمات المذكورة أعلاه. وقد حاول درس مفهوم التنشئة الدينيّة وتأثيرها على الالتزام الدينيّ على مستويَي الفكر والسلوك؛ ليكشف عن أثر هذه التنشئة ومؤسساتها المؤثِّرة. وليعطف مسار البحث إلى درس مدى تأثير التنشئة على التعصّب الدينيّ بين الخاضعين للتنشئة الدينيّة.

وقد بذل الباحث جهدًا مشكورًا وفتح الباب أمام دراسات أخرى تدرس الدين وآثاره الاجتماعية، بهدف اقتراح الحلول للمشكلات التي تعاني من ظاهرة التديّن إن وجدت؛ فالأديان التي أرادها الله نظامًا لحياة

البشريّة ورادعًا يدعم الفطرة الإنسانيّة وبوصلة تأخذ بيد الإنسان في مسار تكامله ورقيّه، لا ينبغي أن تتحوّل بأيّ شكلٍ إلى عائق يدمّر العباد والبلاد ويهلك الحرث والنسل باسم الدين وتحتَ رايته. فإذا كان صدر الدين الشيرازي يتبرّأ من الفلسفة التي لا توصل إلى الدين؛ فإننا يمكن أن نقول، على طريقته، إنّ الدين الذي يترتّب عليه دمار الإنسانيّة ليس دينًا. وعلى الله التوفيق.

مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

بيروت، 2017

المقدِّمة

التنشئة الاجتماعيّة هي عمليّة أنسنة الفرد من خلال إدماجه عن طريقٍ مقصودٍ أو غيرِ مقصودٍ بالمجتمع، بحيث يتماثل مع الأشياء المسموح بها في الثقافة والتَوقُّعات الثقافيّة التي يعبَّر عنها في ألفاظ الحياة الاجتماعيّة وطرائقها وتقاليدها، وهي علاقة تفاعليّة يتعلّم بواسطتها الفرد المتطلّبات الاجتماعيّة والثقافيّة التي تضمن فعاليّته المجتمعيّة، وتتضمّن العادات، والسمات، والأفكار، والقيَم، والاتّجاهات. إنّها سيرورة مستمرة، ومتغيّرة على امتداد الحياة، بحيث إنّها تهدف إلى الاندماج الاجتماعيّ النسبيّ والمتوالي من لدن الفرد، وباعتبارها من جهة أخرى، بمثابة وسيلة؛ لاكتساب الشخصيّة من خلال استيعاب طرائق الحركة والفعل اللّازمة (معايير وقيَم وتمثّلات اجتماعيّة...)؛ من أجل تحقيق درجة من التوافق النسبيّ عبر سياق الحياة الشخصيّة والحياة الاجتماعيّة للفرد داخل تلك الحياة المتغيّرة باستمرار.

يتعاقَب على عمليّة التنشئة مؤسّسات عدّة، أهمّها: الأسرة التي لها دور التنشئة الأوّليّة للأطفال، ثم المؤسّسة التعليميّة التي تتخصّص في عمليّة التنشئة، والمؤسّسات الدينيّة التي توجّه التنشئة باتّجاه خيارات محدّدة، والتيارات السياسيّة التي تؤثّر بحسب درجة الانتماء إليها ومستوى أهدافها،

مضافًا إلى الأصدقاء ووسائل الإعلام وغيرها. وتهدف التنشئة إلى بلورة شخصيّة الـمُنشَإ: اجتماعيًّا، وسياسيًّا، واقتصاديًّا، كما وتسهم إسهامًا فاعلًا في بلورة الالتزام الدينيّ وتحديد معالم السلوك الإيماني عند الـمُنشَإ.

يُعدّ موضوع الالتزام الدينيّ من أبرز الشواخص الاجتماعيّة التي تحاول التنشئة استهدافها؛ تمهيدًا لسلوكٍ ومعرفةٍ وقيَم يتشرّبها الفرد بما يُحاكي مبادئها وأهدافها. هذا التديُّن الذي تتشعّبُ درَجاته بين المستوى السلوكيّ والمستوى المعرفيّ والمستوى الشعائريّ وصولًا إلى التعصُّب الدينيّ، تتناوله وتؤثّر فيه مؤسّسات التنشئة كلُّها بدرجاتٍ متفاوتة. وهو وإن كانَ من اختصاص المؤسّسات والحواضر الدينيّة؛ فإنّ دَور باقي المؤسّسات لا يزال فاعِلًا وأساسًا، ومنها: الأسرة، والمؤسّسة التعليميّة، والأحزاب، لا سيما في بلدٍ تعبث الطائفيّة بمؤسّساته التي يختفي الدينيّ والطائفيّ في أهدافها ومبادئها، ويُعرَّف أبناؤه وفقًا لمذهبهم ودينهم وطائفتهم.

يُعدُّ الدين والالتزام الدينيّ أحد القضايا الهامّة التي بحثها علم الاجتماع وحلّلها، منطلقًا من جذورها، وأسبابها ودوافعها، وسبب انحسارها، ونهوضها وتقدّمها، ودورها في قضايا أخرى. وقد ظهرَت آراءٌ نظريّة وفلسفيّةٍ لتفسير الدين أو التديُّن لدى الإنسان، فعُرِّف «بأنّه عبادة الأسلاف، أو أُرجِع إلى أصولٍ سحريّة، بينما اعتُبر أحيانًا أخرى على أنّه ناتجٌ عن ضَعف الإنسان وعجزه أمام القوّة الطبيعيّة الخارقة، فبدأ بعبادة هذه الظواهر الطبيعيّة خوفًا منها وتجنُّبًا لشرّها»[1]. وانتقلَ هذا الفهم لمفهوم الدين إلى الفلاسفة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس الذين خطّوا دراسات متنوِّعة في هذا المجال. كما ظهرَت دراسات جادّة لتفسير الظاهرة الدينيّة

---

(1) زياد بركات، الاتّجاه نحو الالتزام الدينيّ وعلاقته بالتكيّف النفسيّ والاجتماعيّ لدى طلبة جامعة القدس، ص6.

من علماء الأديان الذين اعتبروا «أنّه أمرٌ فطريّ إنسانيّ»[1]، ينمو ويضمحل بحسب التربية والميول والظروف وفقًا لاختيار الإنسان.

على الرغم من تغيُّر المقاربات وتنوُّعها؛ يبقى تأثير الدين والتديُّن في حياة الناس وتأثّره وتكوّنه وفقًا لمؤسّسات التنشئة المختلفة، موضعَ اتّفاق جلّ الباحثين. «فالدين ذو وظيفة اجتماعيّة قادرة بحسب ماكس فيبر (Max Veber) على التغيير والصراع الاجتماعيّ، وهو من خلال تنظيماته يدخل في علاقةٍ كليّة لتحديد أشكال الفعل الاجتماعيّ واتّجاهاته في الأنشطة الإنسانيّة»[2].

أما مؤسّس المدرسة الفرنسيّة في علم الاجتماع إميل دوركهايم (Emile Durkheim)، فيرى «أنّ وظيفة الدين تتلخّص بقدرة المقدّس على استحضار الخشوع والخضوع الذي يؤمِّن قوّة مُلزِمة، لها فاعليّة فوق سلوك الفرد، وأنّ الديانات تشمل المعتقدات والأنشطة الطقوسيّة التي يتجمّع فيها المؤمنون، فيترسّخ الإحساس بالتضامن بينهم، ويرتقوا ليشعروا بالتواصل مع القوى العلويّة»[3].

انطلاقًا ممّا سبق، يمكن للباحث النظر في الالتزام الدينيّ من حيث السعة والضيق، ومن حيث الظهور والضمور، وفقًا لمحدّدات ومستويات واضحة، وذلك بعد الالتفات إلى المقاييس والمعايير الموضوعة سابقًا.

هذه المستويات تتبلور عند الفرد من خلال الوظيفة التي تقوم بها مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة؛ إذ تؤدّي دورًا أساسًا في بلورة شخصيّة الفرد، سواء كان التأثير على الجانب الاجتماعيّ، أو الاقتصاديّ، أو السياسيّ، أو الدينيّ، وتتفاوَت تأثيرات هذه المؤسّسات وغيرها من العوامل

---

(1) مرتضى مطهري، **الفطرة**، ص196.

(2) ميكل تومبسون وغيره، **نظريّة الثقافة**، ص252.

(3) أنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ص581.

على كلّ جانب بحدٍّ ذاته، وتؤثّر هذه المؤسّسات على الالتزام الدينيّ عند الشباب بمستويات مختلفة وبأنواع متعدِّدة.

أخيرًا، هذه الدراسة هي جزء من أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، أعددتها -بفضل الله تعالى- في جامعة القدّيس يوسف، ونالت علامة 85 على 100، وكانت بإشراف د. طلال عتريسي الذي كان له فضلٌ في إنجازها، وكان للدكتورة رلى أبي خليل والدكتور روبير بندكتي دورٌ مهّم في تكامل فصولها وإنهائها، فلهم جزيل الشكر والامتنان.

منهج البحث

«إذا كان البحث هو الجُهد الذي يبذله الباحث تفتيشًا وتنقيبًا وتحقيقًا وتحليلًا ونقدًا بغاية اكتشاف الحقيقة أو الوصول إليها»[1]، فهو يحتاج إلى «العمليّة الإجرائيّة والطريقة البحثيّة»[2] التي توصله إلى نتائج علميّة يمكن الركون إليها والاعتماد عليها. «كما إنّ تعدّد ميادين العلم وتشعّبه قد ألقى بظلاله على تنوّع المناهج تبعًا لتنوّع الاختصاصات، وتجدّد الظواهر والعناصر المكوّنة له، فلا يمكن للباحثين أن يسلكوا طريقًا أو منهجًا موحَّدًا لحلّ المشكلات العلميّة»[3].

يمكن القول إنّ المنهج الوصفيّ هو المنهج المناسب في هذه الدراسة، «فهو من أكثر مناهج البحث الاجتماعيّ ملاءمةً للواقع الاجتماعيّ وخصائصه، ومن خلاله يمكن الوصول لهذا الواقع والإحاطة بكلّ أبعاده، وتصوّر كافّة ظواهره وسماته بهدف تطويره أو تغييره»[4]. فالدراسة الحاليّة

---

(1) مهدي فضل الله، أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، ص14.

(2) تامر فاضل، اللّغة الثانية: في إشكاليّة المنهج والنظريّة والمصطلح النقديّ العربيّ الحديث، ص218.

(3) كامل القيّم، مناهج وأساليب كتابة البحث العلميّ في الدراسات الإنسانيّة، ص88.

(4) ثريا ملحس، منهج البحوث العلميّة للطلاب الجامعيّين، ص24.

تبحث في دور مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة في الالتزام الدينيّ، وهو أحد الموضوعات التي يستطيع المنهج الوصفيّ أن يؤسّس طريقة حلّها، باعتبار كونه تصوّرًا دقيقًا للعلاقات المتبادَلة بين المجتمع والاتّجاهات والميول والأنشطة الأخرى، وبسبب أنّه ليس مجرّد وصف لما هو ظاهر للعيان؛ بل يتضمّن تقصّي الأسباب الكامنة وراء الظواهر ومعرفتها.

الباب الأوّل
البحث النظريّ

الفصل الأول
التنشئة الاجتماعيّة: المفهوم والمؤسَّسات

مقدِّمة

عمليّة التنشئة الاجتماعيّة، عمليّةٌ يهتمّ بدراستها علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية، وتدخل ضمن تفاصيل علوم مختلفة. ومن الجدير ذكره، أنّ موضوع التنشئة كان مندرجًا تحت حقل علم اجتماع الأسرة، ويكتب فيه من زاوية التربية الأسريّة. ولكن مع تطوّر الحياة الاجتماعيّة، وبحكم وظيفة علم الاجتماع العلميّة التي تستلزم ملاحظة وتسجيل ما يدور من أحداث في المدارات والمحيطات الاجتماعيّة، دلفَ إلى مدار جديد؛ إذ تطلّبَ «تخصيص حقلٍ مستقلّ بهذا النشاط الجوهريّ؛ لكي يتمّ التّعمُّق فيه، والإحاطة بمداراته الفرعيّة وبمؤثّراته على حياة الأفراد المعاصرة»[1].

تعتمد دراسة التنشئة الاجتماعيّة للطفل على التنشئة الفرديّة التي يخضع لها، والبيئة الثقافيّة السائدة في عصره، و«يخضع كلّ أفراد الإنسان بدون استثناء للتنشئة الاجتماعيّة»[2]. وتهدف التنشئة إلى عددٍ من الأهداف والغايات التي يقصدها الفاعلون الاجتماعيّون أفرادًا ومؤسّسات، تتجلّى

(1) معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعيّة**، ص17_18.

(2) Comperz Gook, **Social Control and Socialization**, p14.

بصياغةِ إنسانٍ اجتماعيّ ذي طبائع وصفات وسلوك وتصرّفات تأتلف مع البيئة والمجتمع أكثر ممّا تختلف معه.

تقع الإحاطة بمفهوم التنشئة الاجتماعيّة ضمن المقدِّمات العامّة الأصيلة في بناء البحث النظريّ، والتمهيد للعمل الميدانيّ، فلا يمكن الخوض في إشكاليّة تأثير التنشئة على تديّن الطلاب دون التفات إلى سبك هذه المقدِّمة. كما إنّ البحث عن التنشئة وكيفيّتها ومعرفتها يجعل الباحثَ قادرًا على معرفة الاختلافات بين الأفراد؛ لأنّها المؤثّر الأساس فيهم، فدراسة التنشئة وعناصرها يجعل الباحثَ قادرًا على فهم الاختلافات ضمن مجموعة واحدة[1].

نقارب في هذا الفصل مفهوم التنشئة الاجتماعيّة نظريًّا، فنُفرد آراء مختلفة في تعريفه وفي شرح مفهومه؛ إذ يختلف التعريف باختلاف دائرة النظر وبتنوّع الخلفيّات العلميّة للباحث المُعرِّف، كما نلج إلى معرفة محاور التنشئة، أي مضامين التنشئة التي يُرمى إليها عن قصد أو عن غير قصد، ولا يفوتُ الباحث أن يلتفت إلى تقسيمات التنشئة نظريًّا.

انطلاقًا من هذه المضامين يضع البحث أوزاره عند نقطةٍ أساس هي المؤسّسات الراعية للتنشئة انطلاقًا من الأسرة، كتنشئة أوّليّة، مرورًا بالمدرسة والحزب والأصدقاء؛ إذ ستؤسِّس هذه الخطوة للنقاط المهمّة التي ستليها ضمن البحثين النظريّ والميدانيّ.

ولا يمكن للبحث أن يكتمل دون استجلاء نظرة القرآن الكريم -كمصدر للتنظير كما هو مصدر للتشريع- للتنشئة الاجتماعيّة وأدوار الفاعلين فيها، وتأثيرها بالفرد، ومسارات النشأة التكوينيّة والتربويّة القرآنيّة.

---

(1) George Devos, **Socialization of Achievement**, p322.

أوّلًا: مفهوم التنشئة

«كلمة تنشئة مشتّقة من الفعل «نشأَ»، بمعنى: ربَا وشَبَّ، والشباب أي: الفتاء والحداثة. ويُقال شبّ الغلام يشبُّ شبًّا وشبيبة، بمعنى كبرَ وارتفعَ عن حدِّ الصّبا، وقربَ من الإدراك»[1]. «ونشأ فلان في بيت فلان أي: ترعرع فيهم وكبر. ومن هنا جاء فعل نشأ يُنشئ، وتنشئة بمعنى ربّى يُربّي تربية»[2].

أمّا مفهوم كلمة «تنشئة»، فينبثق من المدلول العام والشامل لها، ويُقابل مصطلح «Socialization» من الفعل «Socialiser» في اللّغة الفرنسيّة، ومصطلح «Socilization» من الفعل «To socialize» في اللّغة الإنجليزيّة.

ذُكِر في الدراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة عدد كبير من التعريفات لهذا المفهوم، على الرغم من أنّه مفهومٌ علميّ حديث في الاستخدام السوسيولوجيّ، فإنه لم يُستخدم إلّا في نهاية الثلاثينيّات من القرن الماضي.

«يُعرِّف القاموس الفرنسيّ «لاروس الصغير» المصطلح، بأنّ التنشئة هي «العمليّة التي يستبطن من خلالها الطفل العناصر المتنوِّعة من البيئة الثقافيّة المحيطة به، ويندمج في الحياة الاجتماعية»[3]. وتوجَد في معاجم علم الاجتماع؛ إذ تعرّفها مادلين غرافيتز بأنّها «الصّيرورة التي يتمّ من خلالها اندماج الفرد في المجتمع من خلال استبطانه للقيَم والمعايير والرموز، ومن خلال تعلّمه للثقافة في مجملها بفضل الأسرة، المدرسة، وكذلك اللّغة»[4].

انطلاقًا من هذه التعريفات للمصطلح، يلتفت الباحث إلى أهميّة

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث، ج1، ص480.

(2) المصدر نفسه، ص171.

(3) **Petit Larousse Illustré**, p900.

(4) معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعيّة**، 17.

الحركة الاندماجيّة التي يعيشها الفرد في مراحله العمريّة؛ إذ ينشأ ويشبّ على مجموعة من المعارف والقيَم والمفردات التي يتماهى معها في مؤسّسات مجتمعه.

«في التعبير والتفكير العربيّ، والتفكير العربيّ-الإسلاميّ تعني التنشئة «أنسنَة الآدميّ بوساطة عمليّة المربّي» التي يتعلّم فيها، ويكتسب منها أنماط التصرُّف المسترشدة بالضوابط العرفيّة (معايير وقيَم وتقاليد) السائدة، يُسمّى بعدئذٍ، حسب منطق ابن خلدون «الإنسان»، وهنا يمكن أن تُسمّي التنشئة الأسريّة «أنسنة الآدميّ»، بعد خضوعه لعمل المربّي»[1]. هذا التعريف «الخلدونيّ» توسّع كمصطلح ومفهوم، وزادَت تفريعاته وتفاصيله مع تطوّر الحياة الاجتماعيّة، وتداخل الوسائل التربويّة، وتطوّر الحياة الاجتماعيّة والثقافيّة، فخرجَت عملية التنشئة عن دائرة الأسرة؛ لتشمل عوامل وأسباب مختلفة كالمدرسة وأجهزة الإعلام وغيرها.

ويمكن إيراد تعريف جامع لمصطلح «التنشئة»، وهو: «عملية توجيه الكائن البشريّ الذي يولَد عاجزًا وجاهلًا اجتماعيًّا، واكتسابه لثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وطرق السلوك والتفكير فيها حتى ينمو؛ ليصبح فردًا يقوم بدوره الفعّال كعضو في جماعته»[2].

أ- مفهوم التنشئة الاجتماعيّة

اهتمَّ علماءُ الاجتماع والنفس والإنثربولوجيا... بمفهوم التنشئة الاجتماعيّة كلٌّ وفق منظوره، وأُطلقَت عليه تسميات مختلفة كالتعلّم الاجتماعيّ، والاندماج الاجتماعيّ، والتطبيع الاجتماعيّ، ولا تخرج هذه

---

(1) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو الفكر الابداعيّ، ص21.

(2) محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعيّة للتربية، ص174.

التسميات كلّها في نظر نيوكمب (New Comb)[1] عن كونها عمليات نمو وارتقاء اجتماعيّ يتطوّر خلالها الأداء السلوكيّ للفرد، وفقًا لما يكتسبه من خبرات سارَّة أو مؤلمة خلال تفاعله مع المحيطين به في البيئة التي يعيش فيها، متأثّرة بما تتميّز به شخصيّته من خصائص بيولوجيّة يختلف فيها عن غيره من الأفراد[2].

تُمثّل «التنشئة الاجتماعيّة» المقاربة التي يتّخذها علم الاجتماع في النظر إلى التربية، فثمة ثقافة ذات وجود مستقلّ عن ناقليها ومتلقّيها تُنقل إلى الجيل الجديد عن طريق التربية التي تُضيف الكائن الاجتماعيّ إلى الكائن البيولوجيّ. وبهذا المعنى الاجتماعيّ لدور التربية تجري التنشئة في «وكالات» مثل: الأسرة، والمدرسة، والمؤسّسة الدينيّة، والمؤسّسة الإعلاميّة، باعتبار أنّ هذه المؤسَّسات موكّلة من قبل المجتمع للقيام بهذا الدور[3]. وقد كانَت التنشئة محل اهتمام في السنوات الخمسين الماضية، وكانَت تُضاف في كلّ عقد مؤسّسة أو وسيلة لتنشئة الطفل[4].

التنشئة الاجتماعيّة مفهوم علميّ وعمليّة ثقافيّة، تُنقَل بواسطتها الثقافة من جيل إلى جيل، ما يمكِّن الأفراد منذ طفولتهم من العيش في مجتمع ذي ثقافة معيَّنة، هي كيف يتكوّن الإنسان اجتماعيًا من خلال عملية تفاعله بما لديه من استعدادات مع البيئة التي يعيش فيها، ومن خلالها تتكوّن شخصيّته الفريدة وتنمو تدريجيًّا وتندمج في الجماعة من جهةٍ أخرى. ويمكن

(1) درس نيوكمب دور الجماعة الأوليّة في تغيير اتّجاهات الفرد، وظهر في دراسته مفهوم الجماعة المرجعيّة الإيجابية والجماعة المرجعيّة السلبيّة. ووجدَ أنّه كلّما كان توحّد الفرد بالجماعة متعمّقًا؛ فإنّ تغيُّر اتّجاهاته يكون صعبًا، لذلك فإن أيّ تغيّر في اتّجاه الفرد لا بُدّ من أن يسبقه تغيُّر توحُّد الفرد بالجماعة (محمد أبو نبيل، **علم النفس الاجتماعيّ**، ج1، ص461).

(2) فاطمة الكتاني، **الاتّجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعيّة**، ص44.

(3) عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع**، ص22.

(4) Thomas Williams, **Introduction to Socialization**, p4.

اختصارها بأنَّها عمليّة تعليم الطفل المعتقدات والقيم بما يجعله مسؤولًا وعضوًا مقتدرًا في المجتمع[1].

ويمكن تعريف مفهوم التنشئة الاجتماعيّة بأنَّها علاقة تفاعليّة بواسطتها يتعلّم الفرد المتطلّبات الاجتماعيّة والثقافيّة التي تجعل منه عضوًا فعّالًا في المجتمع، وتتضمّن هذه العلاقات العادات، والسّمات، والأفكار، والاتّجاهات، والقيَم.

يعرِّف المصطفى حديّة المفهوم «بأنّه عبارة عن سيرورة مستمرّة ومتغيّرة على امتداد الحياة، بحيث إنّها تهدف إلى الاندماج الاجتماعيّ النسبيّ والمتوالي من لدن الفرد، وباعتبارها من جهة أخرى بمثابة وسيلة لاكتساب الشخصيّة، من خلال استيعاب طرائق الحركة والفعل اللّازمة (معايير وتمثّلات اجتماعيّة) من أجل تحقيق درجة من التوافق النسبيّ عبر سياق الحياة الشخصيّة والاجتماعيّة للفرد داخل تلك الحياة المتغيِّرة باستمرار»[2].

قوربت التنشئة الاجتماعيّة -كما أسلفنا- من اتّجاهات عدّة، أهمها «الاتّجاه الاجتماعيّ»، الذي يرى أنّ التنشئة الاجتماعيّة هي عمليّة تدريب الطفل للمشاركة في المجتمع وإعداده ليكون عضوًا فاعلًا فيه، وهدفها عند أصحاب هذا الاتّجاه هو تحقيق التوافق بين الأفراد وبين المعايير والقوانين الاجتماعيّة، فعمليّة التنشئة هي التي تخلق نوعًا من التضامن، والتوازن، والتماسك في المجتمع.

وقد تأثّر علماء هذا الاتّجاه بإميل دوركهايم (Emile Durkheim) وفكرة «العقل الجمعيّ»؛ إذ يرى دوركهايم «أنّ المجتمع، وإن كان يتكوّن من مجموعة من الأفراد، إلّا أنّ له وجودًا مستقلًّا عن هؤلاء الأفراد، يتمّثل في

(1) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو التفكير الإبداعيّ، ص21.

(2) المصطفى حديّة، التنشئة الاجتماعيّة بالوسط الحضريّ بالمغرب، ص124.

العقل الجمعيّ الذي له صفة الإلزام والجزم على الأفراد. فالفرد ليس حرًّا في تكوين شخصيّته، ولكنَّ المجتمع هو الذي يحدِّد شخصيّة أفراده، وهو الذي يحدِّد طريقة تفكيرهم، ويحدِّد سلوكهم»[1]. ويعتبر دوركهايم «أنّه ليس هناك تربية مثاليّة أو نموذج مثاليّ للفرد الذي تربيه. النموذج المثاليّ يخصّ كلّ مجتمع على حدة، يتغيّر عبر الزمان والمكان. يوجد لكلّ مجتمع في مرحلة معيّنة من تطوّره نظام للتربية يفرض نفسه على الأفراد بقوّةٍ لا تقاوَم عمومًا. فالمجتمع هو الذي يُخرجنا من أنفسنا، ويُلزمنا التصرُّف من أجل مصالح غير مصالحنا الفرديّة المباشرة، وهو الذي يجعلنا نسيطر على عواطفنا وغرائزنا»[2]. و«التنشئة هي عمليّة إقامة الكائن الاجتماعيّ في الكائن البيولوجي، وعن طريق التنشئة يجري «استدخال» ما هو اجتماعيّ من قبل الفرد، من جهة، ثم «استخراج» هذا الاجتماعيّ من جهة أخرى بصورة سلوك، ومواقف، ومعارف، ولغة، من قِبَل هذا الفرد، بحيث يمكن أن نتوقّع من فردٍ في عمرٍ معيَّن في مجتمع معيَّن سلوكات، ومواقف، ومعارف، ولغة معيّنة، تُعبِّر عن شخصيّة هذا المجتمع وتعكس خصوصيّته. هذا الذي نحصل عليه في آخر المطاف نتيجة عملية «نقل الثقافة» أو «التنشئة الاجتماعيّة» للأفراد يسمّيه بورديو الطباع (habitus)»[3].

في مرحلة الستّينات شهدَ هذا المفهوم نموًّا ضمن المقاربات السوسيولوجيّة؛ إذ كانت التطوريّة تحتلّ مكانة متميّزة من خلال التركيز على الفرضيّة الفيبرية (Max Weber) التي تقول إنّ النمو السياسيّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ مرتبط بالتنشئة الاجتماعيّة أي بالقيَم والتمثّلات المستبطَنة من طرف الفرد. وكانَت أغلب الدراسات ذات النزعة الاجتماعيّة المهتمّة بالتنشئة الاجتماعيّة تعتمد المقاربة المقارنة. أمّا في السبعينات،

(1) سيّد علي لكحل، صراع التنشئة الاجتماعيّة بين مؤسّسة الأسرة ومؤسّسة الشارع، ص42.

(2) عدنان الأمين، التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع، ص15ـ17.

(3) المصدر نفسه، ص23.

فقد كان اهتمام البحوث منصبًّا حول منظور جديد يعتبر عملية التنشئة الاجتماعيّة «مفتاحًا» للمحافظة والصيانة والاستمراريّة من خلال أجيال الطبقات المتعاقبة، وبصفة خاصّة من خلال الفوارق الاجتماعيّة.

يمكن ضبط مفهوم التنشئة بثلاثة أنماط محدّدة مُشتركة في صياغة النسق العام لتنشئة الفرد في مجتمعه:

1ـ تحويل الكائن البيولوجيّ إلى شخص اجتماعيّ عبر جماعات اجتماعيّة متنوِّعة في نوعها؛ لكنّها مترابطة في وظائفها، فالطفل لا يمتلك ذاتًا اجتماعيّة عند ولادته؛ بل يندفع وفقًا لفطرته، لكن بفعل الاستعدادات والقابليّات والقدرات التي يمتلكها، وبسبب البذور الأولى التي تُلقى عليه ويستجيب لها من خلال التوجيهات والنصائح والتحذيرات والأوامر من غيره، يكتسب خبرة خاصّة، ويكتسي باتّجاه محدّد. تهدف التنشئة الاجتماعيّة إلى تكوين الذات الإنسانيّة في المجتمع؛ إذ يكتسب الفرد ذاتًا متميّزة عن الذوات الأخرى وعن البيئة الاجتماعيّة، فالذات هي «الفرد كما يعرفه الفرد نفسه»[1]. «هذا التحويل يعتمد على التقليد والتماهي مع الأقرب إليه»[2]، فيتوجّه نحو سلوكيّات ومعايير معيّنة تُبلور صورة خاصة عن ذاته تُحاكي في كثيرٍ منها الفاعلين المباشرين حوله.

2ـ عمليّة إكساب الـمُنشَإ أدوارًا اجتماعيّة تطلبها مواقع اجتماعيّة داخل الجماعات الاجتماعيّة والأنساق البنائيّة. هذه الأدوار تتشكّل من خلال تحديد وتقنين تصرّفات ممارس الأدوار. هذه التحديدات موجودة قبل وجود الفاعل الاجتماعيّ؛ لكنّ ممارستها تمنحه مكانة اجتماعيّة مميّزة في أعين الآخرين وأحكامهم، وهذه التحديدات تستقي عناصرها من

---

(1) Murphy Ality, **Abiosocial Approach to Orgins and Structure**, p32.

(2) معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعيّة**، ص20ـ21.

المعايير والقيم الاجتماعيّة، والمعتقدات الدينيّة، والخبرات الاجتماعيّة، والاحتمالات الشخصيّة.

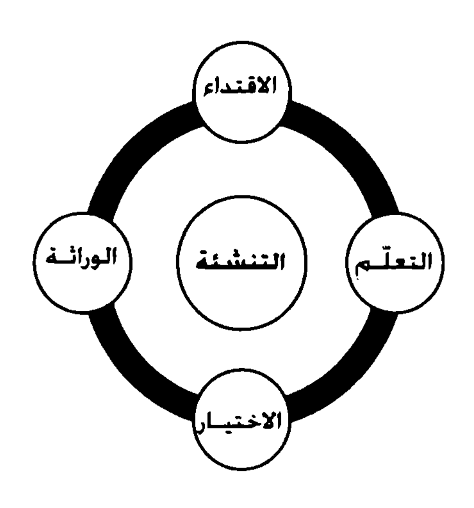
هنا، على الفاعل الاجتماعيّ أن يكتسب أدوارًا اجتماعيّة عدّة في أسرته، وجماعته الرفاقيّة ومدرسته، ومكان عمله، وباقي الجماعات الاجتماعيّة التي ينخرط بها؛ لكي يحصل على إمكانات اجتماعيّة فيها. «ويتمّ اكتساب هذه الأدوار من قِبَل الفرد عن طريق التعلّم ومن خلال المحفّزات والاستجابات التي يواجهها يوميًّا، وعن طريق الوراثة كالجنس واللّون، ثمَّ التماثل والاقتداء مع سلوك فرد أو جماعة»[1].

دعا علماء الاجتماع، ولا سيَّما أتباع المدرسة الوظيفيّة، إلى اعتبار الأدوار الاجتماعية أجزاء ثابتة وغير متغيّرة نسبيًّا من ثقافة المجتمع، فالأفراد يتعلّمون التوقّعات التي تكتنف المواقع الاجتماعيّة في ثقافتهم، ويؤدّون هذه الأدوار بالشكل الذي عرفت عليه في الأساس، والأدوار الاجتماعيّة تُقدِّم وصفات واضحة؛ لاحتواء سلوك الفرد وتوجيهه. غير أنّ أنتوني غدنز يعتبر «أنّ هذا الرأي يجانب الصّواب في أكثر من موقع، فالتنشئة الاجتماعيّة في واقع الأمر، عمليّة يقوم البشر خلالها بدور فاعل ومؤثّر، فهم ليسوا كائنات سلبيّة مكتوفة الأيدي بانتظار مَن يأمرها «ويبرمجها» ويوجّهها للقيام بما ينبغي عليها أن تقوم به، والأفراد إنَّما يتفهَّمون أدوارهم الاجتماعيّة ويتولّونها من خلال عمليّة مستمرّة من التفاعل الاجتماعيّ»[2]. ولا يمكن إغفال دور عامل الاختيار الفرديّ؛ إذ إنّ الفاعل وعلى الرغم من عوامل التنشئة كلّها لا يفقد حرّيته المتناسبة مع طبيعته البيولوجيّة والتنشئة الخاصّة.

---

(1) المصدر نفسه، ص20.

(2) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص89.



3ـ التنشئة قاعدة أساس للضبط الاجتماعيّ، فمضافًا إلى عوامل مختلفة كالعقوبة والقوّة، «تمثّل التنشئة نوعًا من الضغط الاجتماعيّ الذي يمارسه المجتمع على الفرد لترويضه وتكييفه مع المنظومة الاجتماعيّة، ويبدو الفرد ككائن غير مستقلّ، وسلوكه ليس سوى إعادة إنتاج لنماذج مكتسبة خلال مرحلة التنشئة، ويكون انحراف الفرد عن ضوابط المجتمع نادر، وتماهيه معها قويّة»[1]. غير أنّنا لا يمكننا إسقاط النظرة الدوركايميّة القائمة تحت هذا المضمون على الفرد الاجتماعيّ؛ بل بإمكاننا القول إنّ عامل الاختيار الفرديّ، يشكّل أيضًا عاملًا أساسًا قد يجعل الفرد يسير بعكس ما تنشأ عليه، ولو كان احتمال ذلك قليلًا.

تختلف التربية عن التنشئة في أنّ التربية تنحصر في مؤسّسة معيّنة، كالأسرة والمدرسة، وتطال أفرادها من الطلاب أو الأولاد مع أنها غير معزولة عن الوسط الاجتماعيّ الذي تعيش فيه، فالمؤسّسة تبقى في علاقة تفاعليّة وتأثير متبادل مع هذا الوسط. أمّا التنشئة؛ فإنّها ـمن حيث المبدإـ

(1) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو التفكير الإبداعيّ، ص21.

ما يتعلّمه الشخص تلقائيًّا أو عمديًّا من محيطه الاجتماعيّ ومؤسّساته الاجتماعيّة القائمة»[1]. «كما إنّ اهتمام التنشئة يشتمل على قضايا مجتمعيّة أكثر اتساعًا من نطاق واهتمام التربية، فهي تسعى إلى بلورة وتأسيس إنسان في مختلف جوانبه. أمّا التربية، فهي أقرب لأن تكون شكلًا خاصًّا من أشكال التنشئة العامّة في المجتمع، وإطارها أكثر حصرًا وتحديدًا باعتباره يركّز على جماعة معيّنة»[2].

لقد بقيت التنشئة وظيفة مجتمعيّة عامّة، ولكن انتقلت التربية لتصبح هدفًا في ذاتها بعد أن كانت وسيلة. فالتربية كانت غير منفصلة عن المجتمع، وكانت وسيلة المجتمعات ليستطيع الصغار أن يكونوا ناضجين مع المجتمع ضمن إطار التنشئة، ولكن مع التطوّر المدنيّ أصبحت ممارسة التربية غاية في ذاتها تقوم بها مؤسّسات خاصّة[3].

وعلى الرغم من الفارق بين التنشئة والتربية، فقد استخدمت عند بعض الباحثين بالمعنى نفسه؛ لاحتوائها المضمون نفسه. «فقد استخدم ريتشارد داوسون (Richard Dawson) التنشئة بمعنى التعليم في كتابه «التنشئة السياسية». كما إنّه قلّما نرى تمييزًا بين المفردتين عند الباحثين في علم الاجتماع والتربية»[4].

ب- الاتّجاهات النظريّة للتنشئة الاجتماعيّة

لم ينحصر علم الاجتماع في فهم الجماعات والتغيُّر المجتمعيّ؛ بل هو علم يركّز على فهم الأفراد أيضًا، كالسؤال المركزيّ الذي يُطرَح فيه:

---

(1) شوكت أشتي، الشيوعيّون والكتائب: تجربة التربية الحزبيّة في لبنان، ص61.

(2) المصدر نفسه، ص68.

(3) I. S. Brubacher, **A History of the Problems of Education**, p53.

(4) Richard Dawson & Kenneth Prewitt, **Political Socialization**, p40.

لماذا يتصرّف الأفراد بطرق معيّنة؟ كما تساءل علم الاجتماع حديثًا عن نظرة الإنسان إلى نفسه، وكيف تنشأ، وتستمرّ وتتغيّر؟

ترى النظرة الاجتماعيّة أنّ هذه التصرُّفات تتأثّر بالبيئة الاجتماعيّة المحيطة بالفرد المتمثّلة بالتنشئة الاجتماعيّة، والتي تستطيع أن تفسِّر السؤال المركزيّ في علم الاجتماع الدينيّ: كيف يصبح الفرد متديّنًا؟[1].

حظيَ مفهوم التنشئة الاجتماعيّة باهتمام كبيرٍ في الأوساط العلميّة؛ إذ انصبّت على دراسته علوم إنسانيّة عَدّة، وانكبَّ للتنظير له مجموعة من المفكّرين، فتجده حاضرًا في علم الاجتماع، وعلم النفس، والإنثروبولوجيا، وتجد في كلٍّ من العلوم الحاضِنة له عددًا من النظريّات التي تحاول تفسير التساؤلات التي يطرحها.

انقسمَت النظريّات والاتّجاهات في تفسير التنشئة الاجتماعيّة وفقًا للخلفيَّة النظريَّة المتبناة، فمنها ما ركّز على المجتمع، ومنها ما ركّز على الفرد.

ويمكن تقسيم الاتّجاهات إلى:

1ـ الاتّجاه الاجتماعيّ التقليديّ

«ركّزت هذه النظريّة دراستها حول المجتمع والجماعة، وبحثت الظواهر الاجتماعيّة في حدود وظائفها في التفاعل الاجتماعيّ، وسلبت الشخصيّة حرّيتها في السلوك»[2]. وإذا حاولنا أن نفهم موقف النظريّة الاجتماعيّة من الشخصيّة، علينا أن نرجع إلى دوركهايم مؤسِّس النظريّة الاجتماعيّة.

(1) Inger Furseth & Repstad Pal, **An Introduction of the Sociology of Religion**, p112-118.

(2) محمد سعيد فرح، **البناء الاجتماعيّ والشخصيّة**، ص70.

يرى دوركهايم «أنّ المجتمع يتكوّن من مجموعة من الأفراد يرتبطون سويًّا، ويكوّنون كلًا عضويًّا هو المجتمع، والمجتمع حقيقة اجتماعيّة واقعيّة لا يُدرَك ولا يُعرَف إلّا من خلال العلاقات والترابط بين أفراده، والظواهر التي تُنظِّم هذه العلاقات، والصفات الأوليّة التي تتكوّن منها الحقيقة الاجتماعيّة توجَد في عقول الأفراد، ويعبَّر عنها بالعقل الجمعيّ»[1]. والمجتمع، وإن كان لا يتكوّن إلّا بوجود الأفراد؛ فإنّه ليس مجموعة الأفراد الذين يكوّنونه، وإنّما هو حقيقة مستقلّة عن الأفراد، فإلى جانب الأفراد توجد مجموعة من الظواهر الاجتماعيّة، مثل: الدين، والقانون، والأخلاق، وهي التي تحكم المجتمع.

إنّ الشيء الذي يُبَثّ إلى الطفل عبر حواسّه، ويُخاطِب عقله وانفعالاته، مستقلٌّ عن وجود الأسرة. هذا الشيء الذي يوجد بشكل مستقلّ عن الطفل، ومستقلّ عن الأسرة، والذي ينتمي إلى المجتمع الواسع فقط، بغضّ النظر عن وجود الأفراد، عن ولادةٍ هنا ووفاةٍ هنا، يسميّه دوركهايم: «الواقعة الاجتماعيّة» (Fait social). «ولهذه الواقعة الاجتماعيّة صفات، تنطبق عليها صفة الاستقلاليّة، فهي موجودة باستقلالٍ عن الأسرة والأفراد، وليسَت من اختراعهم؛ بل لا يمكن لهم اختراعها، وإن تلوّنت وتغيَّرت في درجة وكيفيّة بثّها»[2].

«حين أؤدّي واجبي كأخ أو كزوج أو كمواطن، فأنا أقوم بواجبات محدّدة في العرف والقانون. هذه الواجبات أو القواعد المحدّدة في العرف والقانون محدَّدة خارج ذاتي، وخارج أفعالي وسلوكي، لم أصنعها، وإنَّما تلقّيتها من الخارج عن طريق التربية، وهي أسبق في وجودها من وجود الفرد. ففي ما يتعلّق بالعقائد والطقوس الدينيّة مثلًا، يجدُها المؤمن تامّة

---

(1) المصدر نفسه، ص72.

(2) عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع**، ص20.

التكوين منذ ولادته، ولم يكن للواقعة المجتمعيّة أن تسبق الفرد في الوجود لو لم تكن تملك وجودًا خارجيًّا عنه أي تملك سمة الخارجيّة، وتوجد خارج شعور الأفراد»[1]. «وتنطبق على الواقعة الاجتماعيّة صفة ثانية هي صفة القهر، فالواقعة الاجتماعيّة آمرة قاهرة، وإن لم يشعر المؤتَمَر بها بهذا القهر»[2]. والأفراد يلتزمون بالمؤثّرات الجماعيّة والقوى الاجتماعيّة؛ إذ يرمي المجتمع بثقله على أفراده ويمارس الضغوط الاجتماعيّة عليهم لكبح النزعات الفرديّة المنحرفة، كما إنّ الأفراد يشتركون في تأكيد هذا الثقل على الآخرين وتجريدهم من المؤثّرات كلّها. ومن هذا الرأي بيَّن دوركهايم «أنَّ ضمائر الأفراد لا تعكس أبدًا الأخلاق الفرديّة؛ بل إنَّها تُعبِّر عن ضمير المجتمع، وهي ليست حالة فرديّة؛ بلٍ حالة جمعيّة. إنّ المجتمع الدوركهايميّ هو صانعُ كلِّ شيء بداخله، يشكِّل سلوك الأعضاء حسب الظواهر الاجتماعيّة السائدة بما له من قوّة القهر والإلزام على تحوير السلوك وقهر الرغبات، وهو صانعُ التفكير الذي هو تعبيرٌ عن العقل الجمعيّ، وانعكاس للحياة الاجتماعيّة التي يرتبط بها الفرد»[3]. يقول دوركهايم في إشارته إلى الضغط كسمة مميّزة للواقعة المجتمعيّة: «ولا توجَد هذه الضروب من السلوك والتفكير خارج شعور الأفراد فقط؛ بل إنّها تمتاز أيضًا بقوّة آمرة قاهرة هي السبب في أنّها تستطيع أن تفرض نفسها على الفرد أراد ذلك أم لم يُرد... ويدلّ على ذلك أنّ القهر يؤكِّد وجوده بقوّة حتى حاولت مقابلته بالمقاومة... فإذا حاولت خرق القواعد القانونيّة أو القواعد الخلقيّة المحضة. فشعور الجماعة يحول دون نفاذ أيّ فعل يتصدّى لمهاجمة هذه القواعد»[4].

---

(1) عبد الله إبراهيم، الاتّجاهات والمدارس في علم الاجتماع، ص66.

(2) عدنان الأمين، التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع، ص20.

(3) محمد سعيد فرح، البناء الاجتماعيّ والشخصيّة، ص74.

(4) عبد الله إبراهيم، الاتّجاهات والمدارس في علم الاجتماع، ص67.

انطلاقًا من التنظير للواقعة المجتمعيّة نستظهر نظرة مؤسِّس من مؤسّسي علم الاجتماع للتنشئة الاجتماعيّة؛ إذ يغيب دور الأفراد كعناصر فاعلة محرّكة تحت سطوة المجتمع تحبابًا قسريًّا قهريًّا، وليس لهم في تنشئتهم إلا ميزة التلّقي والتقبّل الإيجابي اختياريًّا أو اضطراريًّا. ويبدو واضحًا أنّ دوركهايم «قد سلب الإنسان الحرّيّة الكافية لتكوين شخصيّته؛ بل توجد لديه قوّة داخليّة تقاوِم هذه الحرّيّة وتحدّدها، كما توجَد في الوقت نفسه قوّة الرأي العام في الخَارج التي تمنعنا من ممارسة رغباتنا في التمرُّد على الشخصيّة الاجتماعيّة السائدة»[1].

في مقابل إميل دوركهايم يظهر تشارلز هرتون كولي (Chales Horton Cooley) (1864_1929) عالم الاجتماع الأمريكيّ الذي كتب في كيفيّة ظهور النفس البشريّة وسبُل نموّها من خلال مصطلح «الذات الفرديّة في المرآة الاجتماعيّة» الذي عنى به «أنّ الفرد يحصل على صورة نفسه من خلال ما يصوّره الآخرون المحيطون به عنه، أي من خلال رؤيتهم (لا لهيئته الجسميّة)؛ بل لسلوكه، وتفكيره، وعلاقته، ومواقفه»[2].

خالفَ كولي الاتّجاه «الدوركهايمي» الذي جعلَ من المجتمع الوحدة الأولى للدراسة، «وأنكرَ التفسير الاجتماعيّ البحت للسلوك الإنسانيّ، ورأى أنّ عالِم الاجتماع يجب أن يربط سلوك الأشخاص بالإنسان والنظم التي يكوِّنونها، ولا ينبغي أن يقتصر مجال الدراسة على الفرد وحده أو المجتمع وحده؛ بل ينبغي أن يكون مجال الدراسة الحقيقيّ هو الطبيعة الإنسانيّة التي تجمع المظهر الفرديّ والمظهر الاجتماعيّ في آنٍ واحد. فالبيئة الاجتماعيّة، والخواصّ البيولوجيّة الوراثيّة عاملان يتفاعلانِ سويًّا، ويتّحدان معًا؛ ليكوّنا الإنسان الاجتماعيّ، ويسهما في نموّه؛ لذا يرفض

(1) محمد سعيد فرح، البناء الاجتماعيّ والشخصيّة، ص79.

(2) معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعيّة، ص112.

كولي أنّ الفرديّة قد تتحقّق للمرء إلّا بقدر أنّه عضو مجتمع، ويرفض أن يُعتبر المجتمع كلّا متميزًا عن أفراده»[1].

يُفسِّر كولي كيفيّة نموّ النفس البشريّة مُعتبرًا «أنّ شعور الفرد بنفسه ما هو سوى انعكاس فكريّ حولها، يتأتّى من عقول وأفكار الآخرين المحيطين به، فشعور الطفل أنّ الأنف الموجود على وجهه يعود إليه وليس لغيره، يتمُّ من خلال إدراك صورته في عيون الآخرين؛ حيث يُدرِك ملكيّته لأنفه، ويعرف أنّ الصورة عند الآخرين هي صورته وليس صورة غيره؛ لذلك لا توجد نفس بشريّة معزولة. والذات لا أهميّة لها ما لم يكن لها تفاعلٌ مستمرٌّ مع الآخرين، ولمّا كان الفرد يولد وتولد معه مشاعره وغرائزه؛ فإنّ الذات تولد معه أيضًا، بينما تكون (الأنا) من نتاج تفاعله مع الآخرين، وإنَّ تزاوج الذات مع الأنا يُنتج النفس البشريّة. بهذا التصوُّر يمكن الالتفات إلى حقيقة انعكاس النفس على المرآة الاجتماعيّة»[2].

والفرد في هذه المجتمعات لا يُعبِّر عن ذاته؛ بل عن ذوات الآخرين الذين يصوغون له قوالب نمطيّة في اللّبس والمأكل، والتعبير، والتفكير، والذوق، والعمل؛ بسبب تأثير ذاته ومنعها من الانعتاق الاجتماعيّ، لكن «إذا ثارت الذات على النفس التي قنّنتها، وحدّدَت معالمها حكم الآخرين، عندئذٍ ينسحب حكم الآخرين؛ ليترك الذات تعبِّر عن كبتها، ومن ثمّ ترجع إلى حالتها المستقرّة؛ لتبدأ مرحلة جديدة تختلف عن مرحلتها المكبوتة التي عبَّرت عنها في ثورتها»[3].

من هنا يظهر أنّ الحقائق الاجتماعيّة الموجودة في المجتمع لها مظهران: أحدهما فرديّ، والآخر اجتماعيّ، «فيرفض تشارلز كولي العقل

---

(1) محمد سعيد فرح، البناء الاجتماعيّ والشخصيّة، ص91.

(2) معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعيّة، ص113.

(3) المصدر نفسه، ص114.

الجمعيّ الدوركهايميّ، ويقرِّر أنَّ العقل له وجهان: أحدهما الذات الفرديّة، والآخر هو الأنا الاجتماعيّة. وشخصيّة الفرد تُنشَأ من خلال تلاحم القوى التنظيميّة الاجتماعيّة مع القدرات البيولوجيّة»[1] بالخلاصة، لا يمكن إغفال المُنشَإ في عمليَّة التنشئة التي يولّدها المجتمع، ويساهم إسهامًا كبيرًا وجذريًّا في تكوين معالمها ورسم تفاصيلها.

2ـ النظريّة الاجتماعيّة المعاصرة

تُبيِّن الدراسة التاريخيّة للنظريّات الاجتماعيّة أنّ علم الاجتماع الدوركهايميّ لم يهتمَّ بالشخصيّة الاجتماعيّة كاهتمامه بالواقعة المجتمعيّة، حتى جاء بارسونز وتلاميذه الذين أقاموا لها مكانة هامّة في النظريّة الاجتماعيّة المعاصرة. «كما أفردَ لها بارسونز مجالًا في نظريّة الفعل، وأكّد أنّها أحد الأنساق الأساسيّة لتحديد السلوك في الموقف الاجتماعيّ»[2].

تتجلّى أهميّة المدرسة الاجتماعيّة المعاصرة التي يُمثِّلها تالكوت بارسونز (Talcott Parsons) في التوفيق بين المدرسة «الفرويديّة» والمدرسة «الدوركهايميّة»، «فلم يُغفل بارسونز الاتّجاه الفرويديّ القائل بأنّ الشخصيّة وحدة بيولوجيّة تستمدّ طاقاتها من الغرائز التي تشكّل الطاقة الواقعة لكلّ سلوك إنسانيّ، ولكنّه لم يقبل عزل الشخصيّة تعسفيًّا عن الواقع الاجتماعيّ، وانتقد تفسير الظواهر الاجتماعيّة بالرجوع إلى تأثير المجتمع»[3].

يُعدُّ بارسونز أشهر عالم اجتماع وظيفيّ في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، واستطاعَ على امتداد نصف قرن من الكتابة والبحث، طبعَ علم

---

(1) محمد سعيد فرح، **البناء الاجتماعيّ والشخصيّة**، ص94.

(2) المصدر نفسه، ص71.

(3) المصدر نفسه، ص101.

الاجتماع بتحليلاته الوظيفيّة، ويمكن اختصار الوظيفيّة من خلال التقاطع بين معنيين من معاني الوظيفة:

«**الأوّل**: يتضمَّن المعنى فكرة العلاقة بين الوقائع، والصلة بينها وفعل الواحدة في الأخرى، فبمجرّد استبدال «الغاية» «والهدف» بالوظيفة، يعني ذلك بالضرورة شبكة من الوظائف تضطلع بها الوقائع المجتمعيّة، وبمجرّد وجود شبكة الوظائف هذه، يعني ذلك بالضرورة النظر إلى الوظيفة التي تضطلع بها الواقعة قياسًا على الوظائف التي تضطلع بها الوقائع الأخرى، وهذا يعني بالضرورة علاقات متبادلة بين الوقائع.

الثاني: يتضمّن فكرة «الكليّة المجتمعيّة»، فبمجرّد وجود شبكة العلاقات المتبادلة بين الوقائع المختلفة، فيعني ذلك «الكلّ المجتمعيّ» الذي يحدّ كلّ وظيفة من الوظائف بمبرِّر وجودها، من خلال المساهمة التي يقدّمها نشاط جزئيّ في النشاط الكليّ الذي يندرج ضمنه باعتباره جزءًا منه.

يستند التحليل الوظيفيّ إلى فكرة الكلّ الذي يتألّف من أجزاء، ويقوم كلّ جزء منها بأداء دوره، وهو معتمد في هذا الأداء على غيره من الأجزاء. ومن ثم يقوم التساند الوظيفيّ بين الأجزاء وبعضها أو بين الأجزاء والكلّ»[1].

«تقوم نظريّة «البناء الوظيفيّ» للإنسان -الاجتماعيّة- عند تالكوت بارسونز (T. Parsons) على أنّ البناء الاجتماعيّ هو مجموعة ثابتة من العلاقات النموذجيّة التي تحدّدها الثقافة بين وحدات البناء، وهو يرى أنّ الفرد خلال قيامه بالدور المرسوم له والذي تحدّده الثقافة، هو وحدة النسق الاجتماعيّ»[2].

---

(1) عبد الله إبراهيم، **الاتّجاهات والمدارس في علم الاجتماع**، ص141.

(2) نبيل السمالوطي، **الدين والبناء الاجتماعيّ**، ص128.

يعتبر أنصار المنظور الوظيفيّ المجتمع منظومة من المؤسّسات الاجتماعيّة، التي تؤدّي وظائف محدّدة، لضمان عنصري: الاستمرار والاجتماع في الوضع الاجتماعيّ. واهتمّ رائدهم بارسونز في دراسته العلاقة بين الشخصيّة والبناء الاجتماعيّ بتحديد أهميّة الدور؛ «إذ يرى أنّ الوحدة الهامّة في تحليل البناء الاجتماعيّ هي الدور لا الشخص، وذلك بسبب تعدُّد المشاركات الاجتماعيّة للفرد في الأنشطة المختلفة في الحياة، وتنوّع عضويّته في جماعات متعدّدة. فالشخص يتّخذ علاقات ثابتة نسبيًّا مع أدوار الآخرين باعتبارها موضوعات للتوجيه وبصفتها وحدات للأداء، والدور من مقوّمات الشخصيّة باعتبارها نسقًا، أي هو عنصر مشترك بين البناء الاجتماعيّ والبناء النفسيّ»[1].

وقد بيَّنَ بارسونز «أنّ الأدوار تعمل على تنظيم السلوك لتتوازن مع المطالب الوظيفيّة للمجتمع، وهو الذي يُشكّل سلوك المرء في الموقف الواقعيّ ويحدِّد توقعات السلوك إزاء الآخرين، ومن جانب آخر، فالدور يكون جزءًا من محتوى الأنا الأعلى للفرد؛ إذ إنّ الأنماط التنظيميّة في بناء الأدوار هي التي تحدِّد المعايير الأخلاقية التي تترسَّب أثناء عملية التنشئة الاجتماعيّة»[2].

ثمّة حقيقة ترتبط بالدور الاجتماعيّ، وهو مفهوم التوقّعات المتَّصلة بالموقع الاجتماعيّ. لكلِّ موقع توقُّعات تحدِّد وتقنِّن تصرُّفات الأفراد ومتّصلة بعضها ببعض، فتكوّن شبكة واسعة من العلائق الاجتماعيّة داخل المجتمع، والدور الاجتماعيّ يعمل على ربط الفرد بالبناء العام. «أمَّا درجة قوّة ارتباط هذه العلاقة؛ فإنّها تعتمد على مدى تماثل سلوك الفرد مع توقّعات والتزامات الدور الذي يتضمّنها، وإذا فشلَ الفرد في ممارسة

---

(1) محمد سعيد فرح، **البناء الاجتماعيّ والشخصيّة**، ص112.

(2) المصدر نفسه، ص112.

توقّعات الـدور، فسوف يشعر بعدم القبول الاجتماعيّ، ويزيد في قلقه النفسيّ. إضافةً إلى ما تقدَّم؛ فإنّ مراقبة وملاحظة الفرد من قبل الآخرين؛ لأداء وممارسة توقّعات الدور تعمل على نجاح أو فشل ممارسته. أمّا كيفيّة اكتساب هذه الأدوار من قِبَل الفرد، فتتمّ عن طريق التعلّم، ومن خلال المحفّزات والاستجابات التي يواجهها في حياته العمليّة»[1].

«كان علماء الاجتماع الوظيفيّون يرون أنّ العائلة النوويّة تؤدّي أدوارًا وتلبّي احتياجات تخصّصيّة في المجتمعات الحديثة، ووفقًا لهذا الرأي؛ فإنّ العائلة مع بروز مرحلة التصنيع قد فقدَت جانبًا من أهميّتها كوحدة للإنتاج الاقتصاديّ، وتحوَّلَ دورها إلى التركيز على الإنجاب وتربية الأطفال ورعايتهم والعناية بنشأتهم الاجتماعيّة»[2]. «فالطفل يلعب دور الوليد في مرحلته الأولى، ثم يصبح عضوًا وظيفيًّا حين يستطيع القيام بأدوار الآخرين، وفي كلّ مرحلة من نشأته يتلقّى وظيفته في الدور الذي يشغله انطلاقًا من توقّعات الآخرين»[3].

وهكذا يؤكّد علماء هذا الاتّجاه أنّ الوظيفة الأساس للتنشئة «هي تلقين الأفراد لأدوارهم المستقبليّة حتى يمكن لهم تحقيق إنجازات ومتطلّبات المجتمع، وغرس القيَم الاجتماعيّة والعادات والتقاليد والعرف في نفوس الأفراد لتحقيق نوع من التضامن والتماسك بداخله»[4].

3ـ الاتّجاه الإنثروبولوجي

«تُعنى الإنثروبولوجيا أو علم الإنسان ـبحسب ما تعرَّب بهـ بدراسة الإنسان من حيث هو كائنٌ عضويّ حيّ، يعيش في مجتمع تسوده نُظُم وأنساق

---

(1) معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعيّة**، ص120.

(2) أنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ص258.

(3) معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعيّة**، ص117.

(4) سيد علي لكحل، **صراع التنشئة الاجتماعيّة بين الأسرة والشارع**، ص42.

اجتماعيّة في ظلٍّ ثقافة معيّنة.. ويقوم بأعمال متعدّدة، ويسلك سلوكًا محدّدًا، ويحاول التنبؤ بمستقبل الإنسان معتمدًا على تطوّره عبر التاريخ الإنسانيّ الطويل»[1].

ويرى تايلور «أنّ الإنثروبولوجيا هي الدراسة البيوثقافيّة المقارنة للإنسان؛ إذ تحاول أن تكشف عن العلاقة بين المظاهر البيولوجيّة الموروثة للإنسان، وما يتلقّاه من تعليم وتنشئة اجتماعيّة، وبهذا المعنى تتناول الإنثروبولوجيا موضوعات مختلفة من العلوم والتخصُّصات المتعلّقة بالإنسان»[2].

انطلاقًا من ذلك، تُعتبر التنشئة الاجتماعيّة ودراسة بناء شخصيّة الفرد محدِّدًا أساسًا للدراسات الإنثروبولوجية، ومحطّة أساس للتحليل.

يرى علماء هذا الاتّجاه أنّ أهمّ خصائص المجتمعات الإنسانية هي قدرتها على حفظ الثقافة ونقلها من جيل لآخر، والتنشئة الاجتماعيّة هي التي تقوم بعملية التثقيف هذه. فالتنشئة الاجتماعية هي الوعاء الأوّل الذي يستطيع المجتمع من خلاله حفظ ثقافته، ويؤكّد علماء الإنثروبولوجيا أنّ عملية التنشئة الاجتماعيّة هي عمليّة امتصاص تلقائيّة من الطفل لثقافة المجتمع المحيطة به، فالطفل يكتسب ثقافة المجتمع من خلال المواقف الاجتماعيّة المختلفة التي يتعرَّض لها في مختلف مراحل طفولته الأولى، وهذه الأساليب تختلف من مجتمع لآخر باختلاف الثقافة السائدة، «فثقافة المجتمع هي التي تحدِّد أساليب التنشئة الاجتماعيّة المتّبعة في كلّ مجتمع. والأسرة تقع عليها المسؤولية في توصيل هذه الثقافة، وغرس قيم المجتمع، وديانته، وعاداته، وتقاليده، ونُظُمِه، في نفسيّة الطفل»[3].

---

(1) أحمد أبو هلال، مقدّمة في الإنثروبولوجيا التربويّة، ص9.

(2) أحمد الأنصاري، مدخل إلى الإنثروبولوجيا الاجتماعيّة، ص4.

(3) سيد علي لكحل، صراع التنشئة الاجتماعيّة بين الأسرة والشارع، ص45.

أمّا رائد علم الإنتروبولوجيا كلايد كلاكهون (Clyde Kluckhohn)، «فيرى أنّ الشخصيّة الإنسانيّة تتكوّن من تفاعل عناصر ثلاثة، هي: الثقافة، والموقف، والتكوين الفطريّ البيولوجيّ، ويؤكّد أنّ مكوّنات الشخصيّة الثلاثة هي التي تُضفي الطابع العام على شخصيات مجتمع ما لتميّزهم عن شخصيات مجتمع آخر، كما إنّ هذه المكوّنات هي التي تميّز أفراد كلّ مجتمع في ما بينهم. ويرى كلايد أنّ الشخصيّة نسقٌ متغيِّر يتأثّر بالظروف الاجتماعيّة والثقافيّة، والتفاوت بين الشخصيّات يرجع إلى أساليب التنشئة الاجتماعيّة، وقرّرَ أنّ أساليب التنشئة لها آثارها على المخلوق البيولوجيّ، فبناء الشخصية بناء أساسُهُ بيولوجيّ، لكن تُشكّله وتُحدِّد معالمه وأطوار نموّه النفسيّ والاجتماعيّ أساليب التنشئة في إطار الثقافة العامّة»[1].

4ـ اتّجاه علم النفس

انطلاقًا من الجدل المستمرّ حول الأهميّة النسبيّة للطبيعة (nature) في مقابل التنشئة (nurture) في نموّ الإنسان، وفي مقابل المنظور الوظيفيّ الذي يرى أنّ التنشئة تُعدّ أساسًا في تحقيق التكامل بين المجتمع. رأى روّاد علم النفس التحليليّ أنّ التنشئة تعمل ضدّ دوافعنا ونزعاتنا الطبيعيّة[2]. انصبّ تركيز علم النفس التحليليّ واهتمامه على تحليل سلوك الفرد والانصراف إلى دراسة العوامل الشخصيّة التي تؤدّي إلى هذا السلوك، واعتبار الفرد الوحدة الأساس في الدراسة، ما أدّى إلى تمركز الدراسات النفسيّة حول الفرد باعتباره تنظيمًا للحاجات والمشاعر والميول. وبخلاف الاتّجاه «الدوركهايميّ»، انصرف اهتمام التحليل النفسيّ بتأثير الرؤية الحتميّة، إلى دراسة أهميّة السنوات الأولى في حياة الفرد، «ورأى أنّها سنوات حاسمة، وإلى دراسة العمليّات الشعوريّة واللّاشعوريّة وتأثيرها

---

(1) محمد سعيد فرح، البناء الاجتماعيّ والشخصيّة، ص129.

(2) جوردون مارشال، موسوعة علم الاجتماع، ج2، ص434.

على السلوك. كما بيّن هذا الاتّجاه ثبات سلوك المرء بعد طَور الطفولة بالرغم من تعدُّد الأدوار وتكاثرها. وقد أدّى هذا الاتّجاه في الدراسة -عندما أكّد أهميّة الفرد باعتباره الوحدة المتميّزة- إلى إغفال أهميّة دراسة السلوك الاجتماعيّ، وبذلك لم يهتمّ علماء النفس التحليليّ بدراسة أساليب التنشئة الاجتماعيّة التي تكوّن الإنسان الاجتماعيّ»[1]. وتُقسِّم هذه النظريّة الشخصيّة الإنسانيّة إلى ثلاث قوى رئيسة:

1- **الأنا**: ويُقصد بها الذات كجزء شعوريّ، ينمو حيث يعي الإنسان ذاته ويميِّز الإنسان في ما بين نفسه وغيره.

2- **الهوَ**: وهي القوى الغريزيّة الفطريّة، والشهوات المرتبطة باللّذة والرغبات.

3- **الأنا العليا**: ويتمثّل بالضمير والوجدان، ويتكوّن من امتصاص الطفل لقيَم المجتمع ومعاييره عن طريق والديه ورفاقه ومدرسته[2].

حاول فرويد (Sigmund Freud) في بداية أعماله أن يُفسِّر الفرد منعزلًا عن الجماعة، واعتبرَ الكائن العضويّ تنظيمًا معقّدًا للطاقة؛ لكنّه عدل عن النظرة الذاتيّة البحتة في كتابه الأخير «علم النفس الجماعيّ وتحليل الأنـا»، وكذلك في أبحاثه عن الطوطَم والحضارة، وحـاول أن يُفسِّر السلوك الإنسانيّ بالرجوع إلى الجماعة، وأن يُظهر تأثير الجماعة والحضارة على الشخصيّة وتطوير سلوكها، ولكنّه اهتمّ بدورها في النهي والتحريم، ولم يهتمّ بدورها التنظيميّ البنّاء.

«يؤكّد فرويد أنّ من بين اهتمامات علم النفس دراسة العلاقات الاجتماعيّة بين الأفراد ومحاولة تفسيرها، وأنّ علاقة الفرد بأبوَيه وإخوانه

---

(1) محمد سعيد فرح، **البناء الاجتماعيّ والشخصيّة**، ص9.

(2) عطوف ياسين، **مدخل في علم النفس الاجتماعيّ**، ص64.

وفي المهنة والجيش والمدرسة تكوّن موضوع حبّه، وتكّون ما تسميه الظواهر الاجتماعيّة... ويخشى الفرد الجماعات التي يعيش فيها، ويخضع لمجموعة من المحظورات والأوامر والنواهي التي تفرضها عليه هذه الجماعات»[1].

إنّ عمليّة التنشئة الاجتماعيّة عند فرويد «هي عمليّة نموّ حتميّة وأساسيّة متداخلة في ما بينها وذات تأثير بالغ في شخصيّة الفرد مستقبَلًا في المرحلة الفميّة، والشرجيّة، والأوديبيّة، والكمونيّة، ومرحلة المراهقة والنضج بين العشر والست عشرة سنّة، في هذه المراحل الخمس يتعلّم الطفل إشباع غرائزه بطريقة مقبولة اجتماعيّة»[2].

أمّا علم النفس الاجتماعيّ، فيكوّن رؤية خاصة بمفهوم التنشئة الاجتماعيّة، تتمظهر في نظريّات تتقاطع مع مبادئه وأحداثه. «فعلم النفس الاجتماعيّ يدرس السلوك الاجتماعيّ للفرد والجماعة كاستجابات لمثيرات اجتماعيّة، ويهتمّ بدراسة التفاعل الاجتماعيّ ونتائج هذا التفاعل؛ بهدف بناء مجتمع أفضل قائم على فهم سلوك الفرد والجماعة»[3]. و«يعرَّف علم النفس الاجتماعيّ بأنّهَ الدراسة العلميّة لخبرات الأفراد وسلوكهم من ناحية المواقف الاجتماعيّة ذات الأثر، وتتكوّن المواقف الاجتماعيّة من علاقات الناس سواء كانوا أفرادًا أم جماعات، ومن عناصر الثقافة الاجتماعيّة»[4].

يُعَدُّ جورج هربرت ميد (George H. Mead) أحد أقطاب علم النفس الاجتماعيّ، ومن أشهر الروّاد المؤسّسين في الاتّجاه التفاعليّ الرمزيّ. «يرى

(1) محمد سعيد فرح، **البناء الاجتماعيّ والشخصيّة**، ص28.

(2) عطوف ياسين، **مدخل في علم النفس الاجتماعيّ**، ص64.

(3) حامد زهران، **علم النفس الاجتماعيّ**، ص49

(4) عطوف ياسين، **مدخل في علم النفس الاجتماعيّ**، ص16.

ميد أنّ الفرد لا يشكِّل صورة عن نفسه؛ بل بمساعدة الآخرين المحيطين به والمتفاعلين معه، ومن ثمّ يتقلّبها إدراكه وعقله على أنّها صورة موثوق بها ومقبولة من الآخرين، فيتفاعل معها على أنّها الصورة الحقيقيّة لنفسه. ومعرفة النفس من قبل الفرد لا تحصل بسرعة أو اعتباطًا؛ بل بشكل تدرّجيّ وبأوقات مختلفة ومواقف متباينة، وعبر تفاعله المستمرّ مع أفراد أسرته وزملائه وأصدقائه التي تشكّل عبر ذلك خبرة تفاعليّة واجتماعيّة تنطلق من الأسرة التي يواجه فيها المُنَشأ الاستحسان، والاستنكار، والثناء، والرفض، والعقاب، والثواب، من قبل والديه أثناء تصرّفه معهم»[1].

«وينمو لدى الطفل إحساسه بذاته من خلال دوره الاجتماعيّ عبر ثلاث مراحل:

- مرحلة الإعداد: ويقلِّد بها الطفل عمومًا كلّ ما يراه.

- مرحلة اللّعب: ويلعب بها الطفل أدوارًا معيّنة مثل سائق قطار.

- مرحلة اللّعب المنظّمة: ربما يتضمّن اللعب بعض المعايير من خلال التفاعل الاجتماعيّ مع جماعة الأقران مثلًا»[2].

لقد كان هاجس ميد كيف يستطيع إعادة صياغة العلاقة بين الفرد وعالمه بمنهج علميّ تجريبيّ، وذلك لافتقاد التوازن بينهما؛ ما استدعى تطوّر نظريّة ميد في التفاعل الرمزيّ للاتّصال الاجتماعيّ، ووفقًا لذلك يشيِّد بناء العقل والذات والمجتمع.

«اعتبرَ ميد أنّ الفرد يمتلك ذاتًا اجتماعيّة في حالة علاقتها بذوات الأعضاء الآخرين لجماعته الاجتماعيّة، وأنّ بناء ذاته يعكس نمط السلوك

---

(1) معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعيّة، ص111.

(2) عطوف ياسين، مدخل في علم النفس الاجتماعيّ، ص66.

العام لجماعته الاجتماعيّة التي ينتمي إليها. ومن المهمّ ملاحظة، أنّ ميد لم يأخذ، ولم تكن دراسته حتميّة بالنسبة إلى الذات الاجتماعيّة؛ بل اعتبر أنّه على الرغم من التنشئة الاجتماعيّة فإنّ عمليات الذات تتضمّن وجوهًا إبداعيّة وتلقائيّة تساهم في التغيّر الاجتماعيّ واختراع أنماط جديدة من التنشئة الاجتماعية، وهكذا جعلَ من الفردية الإنسانيّة القدرة على المساهمة في استمرار الدينامیكية الاجتماعية والتغيُّر. تبعًا لذلك فالحقيقة الاجتماعيّة هي دائمًا في حالة صنع، وذلك استجابةً لنشاط مبدع وتلقائيّ للأفراد في سبيل تطوير أشكال جديدة من التنشئة الاجتماعيّة والذوات الاجتماعيّة»[1].

يقول بارسونز في كتابه «بنية الفعل الاجتماعيّ»، إنّ النظريَّات كلّها التي فحصها يمكن أن تُرى على أنّها تتّجه نحو ما يسمّيه «النظريّة الطوعيّة للفعل»؛ إذ ينظر إلى البشر على أنّهم يختارون بين أهداف مختلفة ووسائل تحقيق تلك الأهداف، واقترح أن يُصطفى نموذج للفعل الإنسانيّ يتكوّن من:

أوّلا: الإنسان الفاعل.

وثانيًا: نطاق الأهداف والغايات التي لا بُدّ من أن يختار من بينها الفاعل، ومختلف الوسائل الممكنة لبلوغ تلك الغايات»[2].

ج- التنشئة في القرآن الكريم

مع أنّ الآيات القرآنية حافلة بعبق واسع من المفردات التربويّة والاجتماعيّة والنفسيّة، تفتح المجال للمنظّرين باستنطاقها واستقرائها واستخلاص نظريّة مكتملة من عباراتها وإشاراتها؛ فإنّ الباحثين لم يُشرعوا

(1) حمدي مصطفى، «السلوكيّون الاجتماعيّون الأوائل»، 27/ 1/ 2014، موقع العلوم الاجتماعيّة، www.hamdisocio.blog.com.

(2) إيان كريب، **النظريّة الاجتماعيّة من بارسونز إلى هابرماس**، ص70.

الأبواب القرآنية أمام كثير من التحدّيات النظريّة السالفة والمعاصرة، أو كانت كثير من دراساتهم قاصرة عن بلوغ المرام في هذا المجال.

وعلى الرغم من أنّ التنشئة الاجتماعية كمفهوم ذي أهمية على صعيد الدراسات الإنسانية ـ كما أسلفنا ـ إلا أنه لم ينل ما يرقى إلى مستوى النظرية المكتملة؛ لذا وفي خضمّ هذا البحث، لا بُدّ من العروج إلى مقدمات المقاربة القرآنية التي تركت آثارها على المجتمعات الإسلامية منذ سالف القرون.

1ـ في النشأة ومفهومها

لم ترد في القرآن الكريم مفردة «التنشئة»، إنما برزت مفردات «النشأة» و«الناشئة» و«الإنشاء»، وتعدّ مفردة «النشأة» أقرب المصطلحات للدلالة على التنشئة.

النشأة هي الظهور والارتفاع، والله يُنشئه إنشاءً أي يُظهره ويرفعه[1]، والنشأة هي الحياة والإيجاد والتربية، ونشأ الطفل: شبّ ونما وقرُبَ من الإدراك.

استُعملت في القرآن الكريم في سياق الحديث عن مسار الحياة الإنسانيّة؛ إذ يعرضُ الله تعالى في القرآن الكريم كيف أنشأ الجنّات المعروشات الواسعة في الأرض: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِيٓ أَنشَأَ جَنَّـٰتٍ مَّعۡرُوشَـٰتٍ وَغَيۡرَ مَعۡرُوشَـٰتٍ وَٱلنَّخۡلَ وَٱلزَّرۡعَ مُخۡتَلِفًا أُكُلُهُۥ﴾[2]، وأنشأ الأشجار التي تُستعمل للإنارة والتدفئة: ﴿أَفَرَءَيۡتُمُ ٱلنَّارَ ٱلَّتِي تُورُونَ ۝٧١ ءَأَنتُمۡ أَنشَأۡتُمۡ شَجَرَتَهَآ أَمۡ نَحۡنُ ٱلۡمُنشِـُٔونَ﴾[3]، التي يُطعم الإنسان منها كالنخيل والأعناب: ﴿فَأَنشَأۡنَا

(1) فخر الدين الرازي، تفسير القرآن الكريم، ج13، ص211.

(2) سورة الأنعام: الآية 141.

(3) سورة الواقعة: الآية 72.

لَكُم بِهِۦ جَنَّٰتٍ مِّن نَّخِيلٍ وَأَعْنَٰبٍ لَّكُمْ فِيهَا فَوَٰكِهُ كَثِيرَةٌ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ﴾[1]، وخلق الإنسان من نفس واحدة: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ ﴾[2]، خلقًا يختلف عن باقي المخلوقات، ويتميّز على الخلق المادي بوجود الروح التي تجعل منه خلقًا آخر: ﴿ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴾[3]، كما أنشأ له السمع والأبصار والأفئدة ليسير في مسار التكامل والعبوديّة والشكر لمن خلقه: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۚ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ ﴾[4]، وبعد إنشائه في الأرض استعمره فيها: ﴿ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَٱسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوٓا۟ إِلَيْهِ ۚ إِنَّ رَبِّى قَرِيبٌ مُّجِيبٌ ﴾[5]؛ لكنّه لم يخرج عن قدرة ربّه وإرادته، بحيث يستطيع إذا أفسد واستكبر أن يقتلعه من الحياة وينشئ مكانه قومًا آخرين: ﴿ عَلَىٰٓ أَن نُّبَدِّلَ أَمْثَٰلَكُمْ وَنُنشِئَكُمْ فِى مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾[6].

هذا الاستعمال القرآني لمصطلح النشأة، ينقسم إلى مسارين، مسار النشأة التكوينية ومسار النشأة التربوية.

أ_ مسار النشأة التكوينية

وهو عبارة عن مسارٍ للنوع الإنسانيّ في الدارَين أو العالمَين أو الحياتَين الدنيا والآخرة، يعيش فيهما الإنسان تراتبيًّا، بحيث ينطلق من ترابٍ

---

(1) سورة المؤمنون: الآية 19.

(2) سورة الأنعام: الآية 98.

(3) سورة المؤمنون: الآية 14.

(4) سورة المؤمنون: الآية 78.

(5) سورة هود: الآية 61.

(6) سورة الواقعة: الآية 61.

أو من ماء دافق ويتطوّر ويرتقي تكوينًا ليصبح قادرًا على أن يكون خليفةً لربّه على الأرض، ثم يتلاشى تكوينه المادي ويندثر، ليعود ويتكوّن عند دار النشأة الأخرى جسدًا مكتملًا يتحمّل عواقب ما اقترفه في نشأته الأولى. إذًا ينقسم هذا المسار إلى نشأتين:

الأولى: النشأة الدنيويّة التكوينيّة: يُعبِّر عنها القرآن الكريم ﴿ وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ ٱلنَّشْأَةَ ٱلْأُولَىٰ فَلَوْلَا تَذَكَّرُونَ ﴾[1] وهي نشأة الحياة الدنيا، نشأة التوالد والتكاثر، التي تقترن روح الإنسان بجسده في عالم مادي، سخّر الله له الخلْق كلّه، وأنابه في الحكم وقيادة الكون وإعماره اجتماعيًّا وطبيعيًّا[2].

يختصر كتاب الله تعالى هذه النشأة في سبعة مراحل في النشأة الرحميّة: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ مِن سُلَـٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَـٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَـٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَـٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَـٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَـٰلِقِينَ ﴾[3]. لقد بيّنت الآية الكريمة المراحل المتدّرجة لخلق الإنسان، فالتراب هو الانطلاق والأصل، لكن ثمّة احتمالان في تفسير هذا المبدإ الترابي لخلْق الإنسان؛ إذ يترجّح أنّ المقصود منه هو خلقة الإنسان الأوّل -جدّ البشر- الذي خلقه الله تعالى من تراب، ويُحتمل أن يكون القصد هو أنّ المواد المكوِّنة للنطفة مأخوذة جميعها من التراب (لأنّ غذائنا إما نباتيًّا أو حيوانيًّا وكليهما من التراب)، فليس الإنسان الأوّل وحده من تراب؛ بل جميع الأجيال اللاحقة تنشأ منه أيضًا. هذا التراب ينتقل إلى مرحلة النطفة أي الماء القليل أو الصافي، ثم تتبدّل النطفة إلى دم متخثّر في داخل العروق تسمّى العلَقة التي تصبح على شكل قطعة من اللحّم هي المضغة، ثم تنتقل إلى عظامٍ تكتسي

---

(1) سورة الواقعة: الآية 62.

(2) مركز نون (إعداد)، **نهضة الإنسان**، ص28.

(3) سورة المؤمنون: الآية 14.

لحمًا[1]. يصل المسار التكويني السابق إلى نقطةٍ محوريّة يسمّيها الله تعالى: ﴿أَنشَأْنَهُ خَلْقًا ءَاخَرَ﴾؛ إذ يعبّر القرآن بكلمة «الإنشاء» عن الطريق التكويني الطويل الذي يقطعه الإنسان خلال هذه المدّة القصيرة، فبدلَ المادة الميتة الجاهلة العاجزة أنشأت مادة ذات حياة وعلم وقدرة[2]، صحّ معها إطلاق صفة الإنسان عليها؛ وذلك لأنّ الروح الإنسانيّة -بحسب أكثر المفسّرين- قد ولجَت في ذلك الجسد، وهو ما عبّر عنه بالروايات: هو نفْخُ الروح فيه[3]. في هذه المرحلة بالتحديد يندمج المادي مع المعنوي، التكاملي مع التسافلي، الأرضي مع الإلهي، النطفة مع النفخة، لتكوّن الإنسان الخليفة لربّه على الأرض، المتميّز عن كلّ ما سواه بهذين البعدَين، اللذين يجعلانه أفضل من الخلائق، متمتّعًا بالصفة الإلهيّة الراقية وهي صفة الاختيار.

بعد المرحلة الرحميّة الممتدة على مراحل سبع وشهورٍ تسعة، تبدأ نشأة التكوين الأولى بشكلٍ أوضح. في هذه النشأة، وبعد اندماج البعد الإلهي بالبعد المادي عند الإنسان، تتصرّف النشأة التكوينيّة قوّةً بالجسم المادي إلى حدّ التكامل والأشدّ؛ لكنّها لا تلبث أن تُذيب جوانب العظمة والكمال المادي فتنكّسه إلى الوهن والخوَر والضعف، أمّا الجانب المعنوي فتتصرّف به النشأة التربويّة -كما سيأتي- واختيار الإنسان إلى الكمال أو إلى ﴿أَسْفَلَ سَٰفِلِينَ﴾[4] كما يعبّر القرآن الكريم. يعبّر الله تعالى عن هذه النشأة: ﴿ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓا۟ أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا۟ شُيُوخًا ۚ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ مِن قَبْلُ ۖ وَلِتَبْلُغُوٓا۟ أَجَلًا مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[5]؛ إذ يقسّمها الباري إلى ثلاث مراحل؛ لأنّ الإنسان في أول عمره يكون في

(1) ناصر مكارم الشيرازي، **نفحات القرآن**، ص80.
(2) الفيض الكاشاني، **الصافي في تفسير القرآن**، ج2، ص818.
(3) ناصر مكارم الشيرازي، **نفحات القرآن**، ص80.
(4) سورة التين: الآية 5.
(5) سورة غافر: الآية 67.

التزايد والنشوء بحيث تكون كلّ قواه استعدادات وقابليّات تحتاج للرعاية حتى تنتقل من القوّة إلى الفعل، وهي مرحلة الطفولة. ثم يبلغ الطفل كمال النشوء والاستحكام الروحاني والجسماني وهي مرحلة الأشدّ التي أطلقَت في القرآن الكريم على بلوغ الأربعين سنة، ثم يصل الإنسان لمرحلة «أرذل العمر» حيث الضعف والوهن وهي مرحلة الشيخوخة التي تُعتبَر آخر محطّات هذا المسار التكويني، وذلك قبل مداهمة الموت الذي يفصل الجانب الروحي عن المادي من جديد، وينقل الفرد من مسار التكوين الدنيوي إلى مسار النشأة الأخرويّة.

هـذه النشأة التكوينيّة بمجال نظامها وكمال عناصرها ودهشة الاستعدادات والقابليات فيها، يجب أن تكون ـ عبر حجيّة قياس الأولويّة ـ مؤشّرًا بل دليلًا على وجود نشأة تكوينيّة أخرى في ما يلي من أزمان.

الثانية: النشأة الأخرويّة: استُعملت في القرآن الكريم بمصطلح الآخرة: ﴿ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾[1]، وبمصطلح الأخرى ﴿ وَأَنَّ عَلَيْهِ النَّشْأَةَ الْأُخْرَىٰ ﴾[2]. وهي النشأة التكوينيّة الأخرى؛ إذ يتّحد في آخر هذه النشأة الجسد الإنساني من جديد مع الروح، بحيث ترتفع الحجُب التي كانت تغطّي الواقعيّات الخارجيّة عن بصيرة الإنسان؛ لأنّ آثار الحق هناك أوضح من آثاره في عالم الدنيا بمراتب[3]، هذه النشأة ذات نظام آخر وراء النظام الطبيعي الحاكم في الدنيا؛ فإنّ في هذا الخلق الجديد بقاء من غير فناء وحياة من غير موت، ثم إن كان الإنسان من أهل السعادة فله نعمةٌ من غير نقمة، وإن كان من أهل الشقاء فله نقمةٌ لا نعمة معها[4].

---

(1) سورة العنكبوت: الآية 20.

(2) سورة النجم: الآية 47.

(3) ناصر مكارم الشيرازي، **الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل**، ج9، ص453.

(4) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، دار العربي الجديد، ج18، ص345.

تُعتبر هذه النشأة الأخرويّة نشأة تطهير تكويني للإنسان، تبدأ بمسار تكاملي، ينطلق من لحظات انتقال الروح من الجسد إلى الاستقرار في المقرّ الأبدي.

هذه النشأة التكوينيّة التي يتجلّى فيها حصاد الأعمال الدنيويّة تطهّر الإنسان عن طريق الجزاء التكويني، فعلاقة العقوبات في النشأة الأخرويّة بالعملِ في النشأة الدنيويّة علاقة تكوينيّة، بمعنى أن العقوبة والجزاء هما معلولٌ حقيقيٌّ وأثرٌ ملازمٌ للأعمال القبيحة في الدنيا[1]، وذلك كأثر النار في الإحراق.

يُعدّ عالم البرزخ أهم محطة في هذه النشأة: ﴿وَمِن وَرَآئِهِم بَرْزَخٌ إِلَىٰ يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴾[2]، وهو العالم الذي يفصل بين الدنيا والآخرة، فيبدأ حين يموت الإنسان وينتقل إلى عالم الآخرة، ويمتدّ إلى لحظة بدء يوم القيامة. وعلى الرغم من الاختلاف في ماهيّة هذا العالم، وفي تفصيل قدرة الإنسان على وعي وجوده هناك، إلا أنّ الآيات التي تخبرنا بأحداثٍ عنه تؤكّد حقيقته، كالآيات التي تصف حال الشهداء بعد موتهم؛ إذ يُرزقون ويستبشرون: ﴿ وَلَا تَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ قُتِلُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ أَمْوَٰتًاۚ بَلْ أَحْيَآءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ ﴾[3]، والآيات التي تشير إلى الأحاديث التي تجري بين الملائكة والموتى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَوَفَّىٰهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ ظَالِمِىٓ أَنفُسِهِمْ قَالُواْ فِيمَ كُنتُمْ قَالُواْ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِى ٱلْأَرْضِۚ قَالُوٓاْ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ ٱللَّهِ وَٰسِعَةً فَتُهَاجِرُواْ فِيهَا﴾[4]، وغيرها من الآيات الدالة على بداية التطهير التكويني للإنسان من لحظة موته، ما يؤكّد حقيقة تلك النشأة الآخرة في مرحلتها الأولى التي تسبق يوم القيامة ونشأته.

---

(1) مرتضى مطهري، **العدل الإلهي**، ص337.

(2) سورة المؤمنون: الآية 100.

(3) سورة النساء: الآية 97.

(4) سورة آل عمران: الآية 169.

ب- مسار النشأة التربويّة

وهي النشأة التي تركت آثارًا معرفيّةً وعلميّةً ووجدانيّة على الإنسان، عبارة عن مسارٍ تكامليّ يُواكِب النشأة التكوينيّة بعناصر وقيَم تربويّة تعطي للإنسان إنسانيّته، وتجعله متميّزًا عن أقرانه من المخلوقات، ومتفرّدًا بخواصٍّ وصفاتٍ تمكّنه من خلافة الله تعالى وقيادة الأرض.

هذه النشأة أوضحَها القرآن الكريم في سياق بيانِ تكامل الإنسان، من مرحلة ما قبل المادة إلى ما بعدها، فهي تمرّ بمراحل:

1- مرحلة الفطرة والذرّ: كما إنّ لنظام الثواب والعقاب في الآخرة ارتباطًا تامًّا بنشأة أخرى قبلها وهي نشأة الدنيا من حيث الطاعة والمعصية، كذلك للطاعة والمعصية في الدنيا ارتباط تام بنشأة قبلها رتبة وهي عالم الذر[1]، تشير إليها الآية: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ﴾[2].

بغضّ الطرف عن طبيعة عالم الذر وماهيته، فالآية تقرّر أنّ الله تعالى أنشأَ الإنسان قبل عالم الدُّنيا على الإقرار بالربوبيّة لله تعالى والتوجّه إلى الحقّ والكمال المطلق، فجذبَهم إليه وهم لا يزالون في أصلاب آبائهم[3]، فالآية توجّه الإنسان إلى أنّه مفطورٌ على التوحيد فطرةً لا يمكن أن يُغيّرها مهما كانت التنشئة مختلفة أو مغايرة في عالم الدنيا، ولا يستطيع أن يبدّلها حتى لو أدّت به مؤسّسات التنشئة في الدنيا إلى عكس مضمون هذه النشأة، فهذه المعارف هي ﴿فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ

---

(1) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، دار العربي الجديد، ج7، ص60.

(2) سورة الأعراف: الآية 172.

(3) مرتضى مطهري، **التوحيد**، ص44.

﴿ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾[1].

إذًا، فالنظرة القرآنيّة تُشير إلى جانب الخير والصلاح في نشأة الإنسان الأولى، النشأة الحاكمة التي لا يستطيع تجاوزها، ولكنّه يقدر أن يحجبها ويُضعف تأثيرها تحت وطأة الانشداد إلى مغريات التنشئة الدنيويّة الجديدة القادرة على منعها من أن تُخرِج ثمارها، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه النشأة لا تفارقه؛ بل هي سابقة عليها ومحيطة بها[2].

هذه النشأة تزرع وتطبّع الإنسان على نوعين من أنواع الفطرة يحملها الإنسان إلى النشأة الدنيويّة، وهما:

- **فطرة إدراكيّة**: وهي البديهيّات الأوليّة التي ترتبط بعالم الفكر والإدراك العقلي، والتي لا تفتقر إلى دليل أو أنّ دليلها معها، فلا تحتاج إلى التربية والتعليم في المدرسة أو الأسرة أو أيٍّ من مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة[3]. مثل إدراك الحُسْن والقبْح وبعض القضايا البديهيّة كاستحالة اجتماع النقيضين، وكالتوحيد والمعاد ومحكمة الوجدان (الضمير)[4].

- **فطرة إحساسيّة**: وهي الميول والدوافع التي ترتبط بعالم الأحاسيس والمشاعر، والتي لا تحتاج إلى مَن يزرعها في الإنسان، كالميل النفسي للخلود والبقاء والتوجّه القلبي نحو الكمالات ونحو الدين والكمال المطلق وحبّ النسل والدنيا.

تقوم نظريّة الفطرة القرآنيّة على أنّ أصول التفكير الإنساني المشترَكة في جميع أفراد البشر قد فطرَ الله تعالى الإنسان عليها قبل ولادته، هذه

---

(1) سورة الروم: الآية 30.

(2) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، دار العربي الجديد، ج8، ص32

(3) مرتضى مطهري، **الفطرة**، ص18.

(4) ناصر مكارم الشرازي، **نفحات القرآن**، ص197.

الأصـول ـبحسب فلاسفة الإسـلام ـ لا تحتاج إلى مَن يعلّمها للإنسان ولا إلى مَن يستدلّ عليها؛ بل هي من خصائص الذهن البشري، فالإنسان عند ولادته لا يمتلك تلك الأصول والمبادئ ـكما هي نظريّة الاستذكار الأفلاطونيّة ـ لكنّه بمجرّد التفكير بها والالتفات إليها وتصوّرها فسيقبلها ويصدّق بها بحكم الاستعداد الفطري الموجود في نشأته الأصيلة؛ وذلك مثل أنّ «الكل أكبر من جزئه» ومثل أنّ «النقيضَين لا يجتمعان ولا يرتفعان»، وغيرها من القضايا المشابهة، وبهذا يفترق الإسلام عن نظريات هوبس ولوك وكانط وقبلهم أفلاطون، ويؤسّس لمنحى تأصيلي تقوم عليه النظريّة التربويّة الإسلاميّة ومفهوم التنشئة الاجتماعيّة في الإسلام.

2ـ **مرحلة الإنسان الأوّل:** بعد الإعلان الإلهي عن تحديد خليفة على الأرض ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾[1]، واستكمال الحوار مع الملائكة لتفهيمهم وجه الحكمة من هذا الأمر، واعتراض إبليس وسخطه على القرار الذي يفرض عليه السجود لـمَن كان يظن أنّه أدنى منه منزلةً، وإعلانه رصد هذا الإنسان وذرّيته للنيل منه وإغوائه ومنعه من الوصول إلى غاياته، بعد ذلك كلّه، كان لا بُدّ من أن يعيش الإنسان الأوّل، المفطور على الخير ـكما أسلفنا ـ، والذي لم تتلوّث نفسه بشوائب الفساد والتسلّط، في رعاية وتنشئة خاصة تؤهّله لمقام الخلافة وتعدّه للمواجهة المترقّبة وتقوّي إرادته وعزمه للثبات والوقوف بقوّة أمام التحدّيات كلّها.

هذه التنشئة الخاصة بالإنسان الأوّل المحروم من التنشئة الأسريّة وحصانتها اللازمة كانت حضانة استثنائيّة يجد فيها التنمية والتوعية لفهم الحياة ومشاكلها الماديّة ولمعرفة مسؤوليّاتها الخلقيّة والروحيّة، فهي كانَت بمثابة «مرحلة الطفولة» التي لا تسمح للإنسان بالاستقلال ومواجهة مشاكل الحياة وتحقيق أهداف الخلافة. عبّرَ اللهُ تعالى عنها بالجنّة الحاوية لوسائل

---

(1) سورة البقرة: الآية 30.

الاستقرار والراحة كلّها المكفول فيها الحاجات كلّها ﴿ إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَىٰ ﴿١١٨﴾ وَأَنَّكَ لَا تَظْمَؤُا فِيهَا وَلَا تَضْحَىٰ ﴾[1].

هـذه التنشئة الاستثنائية الخاصة كانَت تهدف إلى زرع الشعور بالمسؤوليّة وتعميقه، وتربية الإحساس الخلُقي عن طريق امتحانه بما يوجَّه إليه من تكاليف وأوامر، ليواجه عدوّه فيفهم طرقه في المكر والخداع وأساليبه في السيطرة والإغواء، ويُروّض نفسه ليتحكّم في نزواته ويعتدل ويتوازن في طلب ما يحب.

وفعلًا أسهمَت المواجهة التي اكتملت والمخالفة التي ارتكبت في تفجّر الإحساس بالمسؤوليّة من خلال مشاعر الندم[2]، وفي اكتمال الوعي، وفي نجاح ما تهدف إليه هذه التنشئة فاستحقّ آدم أن يهبط إلى المكان الذي وعده الله به من أوّل إعلانٍ عن خلقه.

3ـ **مرحلة التنشئة الدنيوية**: تتضافر نصوص القرآن الكريم لتأكيد مفهوم الحياة وتثبيته[3]، بحيث تذكّر الإنسان بأنّ الحياة عالمَان: الدنيا والآخرة، تغيب الروح من أحدهما لتشرق في الأخرى. والحياة الآخرة هي الحياة الحقيقيّة الخالدة التي لولا حضورها لكانَت الأولى عبثًا ولهوًا، وهي الغاية الحقيقيّة التي تهدف إليها الحكمة الإلهيّة من خلْق الإنسان على الأرض.

هذه الحياة الثانية الثابتة التي يصل فيها الإنسان إلى سعادته أو شقائه، ويحصد نتائج سلوكيّاته وأفعاله ليست إلا تجسيدًا لصورة الإنسان في الدنيا ونتيجةً لأعماله.

---

(1) سورة طه: الآيتان 118ـ119.

(2) محمد باقر الصدر، **الإسلام يقود الحياة**، دار التعارف، ص15.

(3) استعملت كلمة «الحياة» في القرآن الكريم بمعنى الهداية أكثر من استعمالها بمعنى الحياة البيولوجية المادية الجسمية.

إذا ضربنا صفحًا من التفسيرات المختلفة للعلاقة بين الدنيا والآخرة، ودققنا النظر -بما يناسب البحث- على نظرة القرآن الكريم من وجهة نظر روّاد مدرسة الحكمة المتعالية، فيمكن اعتبار الدنيا تنشئة فرديّة واجتماعيّة عامّة للإنسان وتهيئة لشخصيّته وتنمية لقدراته وقابلياته كسبيلِ أساس وطريق رئيس يُوصل إلى الآخرة.

فكما إنّ الجنين في الرحم -بحسب العلامة مطهري- تتكامل أعضاؤه وتتمّ أجهزته البدنية ويعيش في ظروف خاصة كإعداد لعالم الدنيا، فالإنسان في عالم الدنيا يعيش في مرحلة صنع وإعداد للأجهزة الروحيّة ليستفيد منها في عالم الآخرة[1].

فنشأة التزاحم والتفاعل -والتبدّل والتحوّل كما يُسميها الطباطبائي[2]- التي لا تخلو من حوادث جزئيّة يختلّ بها نظام الفرد في حياته الشخصية من موت ومرض وخوف وجوع وغمّ وحرمان، ويحدث فيها التزاحم بين الماديّات، ما هي إلا نشأة اجتماعيّة لها وظيفة تكامل الإنسان وإيصاله إلى مقامات معنويّة عالية وصفات راقية كالعلم والقدرة والرحمة والحكمة وغيرها، بحيث يصبح مؤهّلًا لعالم الآخرة. هذا الأمر يفرض رؤية نظريّة تساعد الإنسان المسلم على فهم طبيعة الحياة الدنيا، فتفرض عليه أن يعتبر ويتعامل مع الدنيا على أساس أنها دار تنشئة للآخرة ومحطّة في طريقها، عليه أن يجدّ ويجتهد فيها ويصقل شخصيّته ويُحافظ على قيَمه ومبادئه ويُنمّي ميوله ورغباته بما يتناسب مع كماله ويضمن له سعادته.

هذه التنشئة تتم في عالم الدنيا بطريقين: فردي واجتماعي، داخلي هو جهاد النفس وخارجي يشمل المؤثّرات الاجتماعيّة:

---

(1) مرتضى مطهري، المعاد، ص211.

(2) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، دار العربي الجديد، ج1، ص343.

الأوّل: جهاد النفس: فالدنيا دار صراع بين الخير والشر والحق والباطل، والإنسان في صلب هذا التنازع والتدافع، لكن البنية التحتيّة والقاعدة الأرضيّة لهذا الصراع ليسَت في الاقتصاد، ولا في البنية الثقافيّة ولا في التفوّق الحضاري ولا في العصبيّة، إنّما في المحتوى الداخلي النفسي والروحي للإنسان، والوضع الاجتماعي هو البناء العلوي الذي لا يتغيّر إلا وفقًا لتغيُّر القاعدة[1].

فالإنسان، على الرغم من تأثّره بالبيئة والمجال المجتمعي حوله؛ فإنّه يحدّد مواقفه وخياراته وانتماءاته وفقًا للتنشئة الفرديّة النفسية الداخليّة له؛ إذ تتنازع وتتصارع -داخل هذه النشأة الباطنية الغيبية[2]- جنود الرحمن وجنود الشيطان، فيتولّى العقل قيادة جنود الحق والخير مقابل الهوى والشهوة والشيطان، ويمثّل اختيار الإنسان الدور الأكبر في سلوك أحد الطريقين: ﴿ إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا ﴾[3]. هذا الصراع ورد على لسان رسول الإسلام (ص) باسم الجهاد الأكبر. وقد ذكره القرآن الكريم ضمن عدد من الآيات مثل ﴿ وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَاۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾[4].

يعدّ اختيار الإنسان في خضمّ الصراع والتنازع الداخلي النفسي أبرز سمات التوجيهات القرآنيّة؛ إذ يحدّد الإنسان -بنفسه- مسار هذه التنشئة، تكاملًا أو تسافلًا وفقًا للانتصار في معركته الداخليّة المتواصلة، يقول سبحانه عن النفس: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ﴾[5]؛ إذ نسبَ التزكية والدسّ إلى الإنسان بنفسه، وهذا لا يتلاءم إلا مع اختياره الكامل. كما

---

(1) محمد باقر الصدر، **السنن التاريخية في القرآن الكريم**، ص58.

(2) روح الله الخميني، **الأربعون حديثًا**، ص30.

(3) سورة الإنسان: الآية 3.

(4) سورة العنكبوت: الآية 69.

(5) سورة الشمس: الآية 10.

جعلَ مشيئة الإنسان محورًا لاختيار الكفر أو الايمان ﴿ فَمَن شَآءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَآءَ فَلْيَكْفُرْ ﴾[1].

لم يُلقِ الله الحكيم مسؤوليّة الاختيار في معركة جهاد النفس وما يترتّب عليها من وخامة النتائج للإنسان دون أن يلتفت إلى التأثير الكبير للمجتمع في هذا الاختيار، لذلك ذكرَ في آياتٍ أخرى أنّه أتمَّ الحجّة الكاملة على الأفراد، بحيث يكون الاختيار الإنساني واضحًا ومطلقًا ومقتدرًا وبعيدًا عن حجاب الجهل؛ إذ قال: ﴿ إِنَّ عَلَيْنَا لَلْهُدَىٰ ﴾[2]، وقال: ﴿ وَعَلَى ٱللَّهِ قَصْدُ ٱلسَّبِيلِ ﴾[3]، فقضى على نفسه أن يبيّن للبشر سبيله ويريهم طريقه ويهديهم إليه، سواء سلكوها أم تركوها[4]، وأكّد أنّهم لا يتحمّلون نتائج اختيارهم إلا بعدَ إلقاء الحجّة عليهم، والذي يظهر من خلال إرسال الأنبياء الذين يُحرّروا هذا الاختيار من بوتقة الأغلال المجتمعيّة والأسريّة وقيودها: ﴿ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا ﴾[5].

الثاني: المؤثّرات الاجتماعيّة: تؤدّي المؤثّرات الاجتماعيّة، أو ما يسمى بمؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة دورًا فعّالًا في حرف أو تصويب مسار الإنسان على الأرض، فالأسرة والمدرسة والرِّفاق والإعلام والبيئة لها دورٌ كبير في إضفاء وزن إضافي لجنود الخير أو الشر في «جهاد النفس».

لذلك يؤكّد القرآن الكريم على البناء السليم لهذه المؤثّرات كما يأتي:

- **الأسرة:** يعتبر القرآن الكريم أنّ بناء الأسرة يجب أن يكون سليمًا بحيث يصل إلى غايته وهو السكن والمودة والرحمة، فعلى الرجل اختيار

---

(1) سورة الكهف: الآية 29.

(2) سورة الليل: الآية 12.

(3) سورة النحل: الآية 9.

(4) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، دار العربي الجديد، ج20، ص303.

(5) سورة الإسراء: الآية 15.

المرأة المناسبة بلحاظ الشخصيّة ولحاظ الوظيفة؛ إذ ستكون أمًّا لأولاده، وعاملًا أساسًا في تنشئتهم ﴿وَٱلزَّانِيَةُ لَا يَنكِحُهَآ إِلَّا زَانٍ أَوۡ مُشۡرِكٞۚ وَحُرِّمَ ذَٰلِكَ عَلَى ٱلۡمُؤۡمِنِينَ﴾[1]، فالمنحرفة اجتماعيًّا يصعب أن تربي الأبناء في طريق الخير؛ بل قد تكون عاملًا يعيق كمالهم.

ويدعو القرآن الكريم إلى التربية الصالحة التي تجعل الأبناء في وقاية عن مكامن الحظر وتزودهم بالمناعة الكافية لحمايتهم من الشرور ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ﴾[2]؛ إذ يؤكّد أنَّ حقوقَ الزوجة والأولاد لا تقتصر على توفير المسكن والمأكل؛ بل الأهم تربية نفوسهم وتغذيتها بالأصول والتعاليم الإسلاميّة وتنشئتهم نشأة تربويّة صحيحة. والتعبير بـ﴿قُوٓاْ﴾ أمرٌ من الوقاية بمعنى حفْظ الشيء مما يؤذيه ويضرّه، إشارة إلى أنَّ ترك الأطفال والزوجات دون أيّ متابعة أو إرشاد سيؤدّي إلى هلاكهم ودخولهم النار. والوقاية مفهوم تربوي يدعو إلى تلقيح الأسرة بالمضادات الحيويّة القادرة على صيانتهم أمام كلّ الأفكار والقيَم والسلوكيّات والعقائد المنبعثة من قبَل مؤسّسات ومصادر التنشئة المختلفة التي تحاول إبعادهم عن التربية الأسريّة السليمة.

وتأكيدًا على التربية الايمانيّة، يعتبر القرآن الكريم أنّ معيار الانتساب الأسري يقوم على أساس الايمان ما يعزّز هذه الرابطة العقديّة، فحينَ طلبَ اللهُ تعالى من نبيّه نوح (ع) أن يركب السفينة قبل إغراق قومه، وبدأت بشائر الهلاك تظهر على الأرض، نادى ﴿فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ٱبۡنِي مِنۡ أَهۡلِي وَإِنَّ وَعۡدَكَ ٱلۡحَقُّ وَأَنتَ أَحۡكَمُ ٱلۡحَٰكِمِينَ﴾[3]؛ إذ خشيَ على ابنه الذي اختار الكفر من أن

---

(1) سورة النور: الآية 3.

(2) سورة التحريم : الآية 6.

(3) سورة هود: الآية 45.

يكون من الهالكين، فأجابه تعالى: ﴿ إِنَّهُۥ لَيۡسَ مِنۡ أَهۡلِكَۖ إِنَّهُۥ عَمَلٌ غَيۡرُ صَٰلِحٖۖ فَلَا تَسۡـَٔلۡنِ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۖ إِنِّيٓ أَعِظُكَ أَن تَكُونَ مِنَ ٱلۡجَٰهِلِينَ ﴾[1]، لقد كان الردّ الإلهي مدويًّا ومثبّتًا لقاعدة مفادها أنّ الإيمان هو الأصل في الرابطة الأهليّة والأسريّة، فعلى كلّ حريص على بقاء أسرته واستمرارها في الدارين أن يقوم بالتنشئة الإيمانيّة الصحيحة التي تحفظ وتصون الأسرة من الانحراف: ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱتَّبَعَتۡهُمۡ ذُرِّيَّتُهُم بِإِيمَٰنٍ أَلۡحَقۡنَا بِهِمۡ ذُرِّيَّتَهُمۡ ﴾[2]، ولهذا يذكر الله تعالى لنا مناجاة الأنبياء بالذريّة الصالحة تحديدًا: ﴿ رَبِّ هَبۡ لِي مِن لَّدُنكَ ذُرِّيَّةٗ طَيِّبَةًۖ إِنَّكَ سَمِيعُ ٱلدُّعَآءِ ﴾[3].

- **المجتمع**: تحفل آيات القرآن الكريم بالحديث عن المجتمعات التي تطبّع أفرادها على الكفر والظلم والأمراض الاجتماعيّة والأخلاقيّة والاقتصاديّة، وتحكي قصصه عن الأنبياء الذين قارعوا الظواهر الاجتماعيّة وعالجوا الانحرافات الإنسانيّة التي تترك آثارها السيّئة على الأفراد في المجتمعات. وأخبرَ كتاب الله تعالى كيف يتحوّل المجتمع إلى مؤثّر سلبي يفرض التنشئة السيّئة على الأجيال بحيث لا يبقى للجيل الجديد من فرصة للهداية: ﴿ إِنَّكَ إِن تَذَرۡهُمۡ يُضِلُّواْ عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوٓاْ إِلَّا فَاجِرٗا كَفَّارٗا ﴾[4]، فيستحقّ العقاب الجماعي إثر ذلك. لذا يدعو القرآن الكريم إلى وجوب الحفاظ على الأمن الاجتماعي والتوقّي من الأمراض التي قد تفتك بالمجتمع وتحرف التنشئة الأصليّة، فحرّم الغيبة والبهتان[5] وحظر إشاعة الفاحشة والفتنة[6] وأرجع الوصاية على الأيتام إلى الفقهاء، ورفض إفساد الإنسان في

---

(1) سورة هود: الآية 46

(2) سورة الطور: الآية 21

(3) سورة آل عمران: الآية 38

(4) سورة نوح: الآية 27

(5) ﴿ وَلَا يَغۡتَب بَّعۡضُكُم بَعۡضًاۚ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمۡ أَن يَأۡكُلَ لَحۡمَ أَخِيهِ مَيۡتٗا فَكَرِهۡتُمُوهُۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٞ رَّحِيمٞ ﴾ (سورة الحجرات: الآية 12).

(6) ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلۡفَٰحِشَةُ فِي ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَهُمۡ عَذَابٌ أَلِيمٞ فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِۚ وَٱللَّهُ يَعۡلَمُ =

الأرض[1]، ورغّب المسلمين بالهجرة إلى بلاد الإسلام خوفًا على دينهم[2]، وأوجبَ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر[3]. وتحدّثَ عن الأخوّة في الله التي تجتمع لتتساند على التقوى[4]، وبيّن العاقبة السيّئة لأصدقاء السوء[5].

وعلى الرغم من أنّ القرآن الكريم يشدّد على دور المجتمع والمؤثّرات الخارجية في التنشئة الاجتماعية؛ فإنّه يرفض حتميّة فرض المجتمع والتنشئة الاجتماعية نفسها على اختيار الفرد، فيصوّر لنا أشخاصًا نشأوا في بيئة سبخة دخلوا في زمرة المؤمنين بعكس تنشئتهم، وآخرين تربّوا في بيئة متديّنة لكنّهم ارتبطوا بوِثاق الكفر بعكس بيئتهم.

2ـ المجتمع بين النشأة والتنشئة

أـ النشأة: ترتكز النظرة الإسلاميّة على الفطرة الإنسانيّة في تفسيرها لكثير من العلاقات والصراعات والدوافع والرغبات المجتمعيّة، وهي بهذا الارتكاز تُشير إلى أصل بناء المجتمع؛ إذ تعتبر أنّ النزوع الاجتماعي للأفراد حالة فطريّة تعيش في جبلّة الفرد من بداية خلقه بحيث ينجذب إلى الكلّ، مضافًا إلى كون ذلك موردًا للاضطرار ومدخلًا للمصلحة.

هذا ما تُظهره الآية القرآنيّة: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ

= وَأَنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴾ (سورة النور: الآية 19).

(1) ﴿ وَلَا تُطِيعُوٓاْ أَمۡرَ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ١٥١ ٱلَّذِينَ يُفۡسِدُونَ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَلَا يُصۡلِحُونَ ﴾ (سورة الشعراء: الآيتان 151ـ152).

(2) ﴿قَالُوٓاْ أَلَمۡ تَكُنۡ أَرۡضُ ٱللَّهِ وَٰسِعَةٗ فَتُهَاجِرُواْ فِيهَاۚ فَأُوْلَٰٓئِكَ مَأۡوَىٰهُمۡ جَهَنَّمُۖ وَسَآءَتۡ مَصِيرًا ﴾ (سورة النساء: الآية 97).

(3) ﴿ وَلۡتَكُن مِّنكُمۡ أُمَّةٞ يَدۡعُونَ إِلَى ٱلۡخَيۡرِ وَيَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ ﴾ (سورة آل عمران: الآية 104).

(4) ﴿ إِنَّمَا ٱلۡمُؤۡمِنُونَ إِخۡوَةٞ فَأَصۡلِحُواْ بَيۡنَ أَخَوَيۡكُمۡۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ ﴾ (سورة الحجرات: الآية 10).

(5) ﴿ ٱلۡأَخِلَّآءُ يَوۡمَئِذِۭ بَعۡضُهُمۡ لِبَعۡضٍ عَدُوٌّ إِلَّا ٱلۡمُتَّقِينَ ﴾ (سورة الزخرف: الآية 67).

وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾[1]، فمضافًا إلى كونها تشتمل على درس أخلاقي وهو جعْل التعارف غايةً للتشعُّب، والقبليّة تنبيهًا على منْع التّفاخر بذلك، تُشير إلى النكتة الاجتماعيّة في كيفيّة خلقه الإنسان؛ إذ بيّنَ أنّه خُلق فطريًّا على وجه ينتهي إلى تشكّله نحو قبائل وأمم مختلفة، هذا التشكّل والانتساب يفيد في معرفة الأشخاص وتمييزهم بعضًا عن بعض، وهو شرط أساس في الحياة الاجتماعيّة. وهذا ما تؤكّده الآية الكريمة: ﴿ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَاۚ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ﴾[2]؛ إذ تُبيّن أنّ كثرة حوائج الإنسان في حياته الدنيا، بحيث لا يستطيع أن يقضيها جميعًا بشكل انفرادي، أحوجَه -إلى جانب فطرته- إلى الاجتماع مع غيره من الأفراد على طريق الاستخدام والتسخير أوّلًا وعن طريق الاستخدام والتعاضد ثانيًا[3].

مضافًا إلى فطرة الاجتماع المزروعة في نفوس الناس، والتي لا تزال قِوام المجتمع الإنساني، يشير القرآن الكريم إلى توجُّه فطري آخر، تستهل الأفراد والمجتمعات وجودها معه، وهو التوجّه للتوحيد والإيمان بالله الراسخ في وجدان الإنسان والتي لا تتبدّل ولا تتغيّر مهما كانَت الظروف والبيئة والتربية والتنشئة الاجتماعيّة، ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًاۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَاۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾[4].

تجسّدت ركيزة الفطرة الإنسانيّة الفرديّة المتجذّرة في باطن الإنسان

---

(1) سورة الحجرات: الآية 13.

(2) سورة الزخرف: الآية 32.

(3) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، دار العربي الجديد، ج18، ص100..

(4) سورة الروم: الآية 30.

في المجتمع والأمّة لتبدأ الجماعة البشريّة خلافتها على الأرض بوصفها أمّة واحدة قائمة على أساس التوحيد تمارس خلافة الله تعالى على الأرض[1] وفقًا لذلك: ﴿ وَمَا كَانَ ٱلنَّاسُ إِلَّآ أُمَّةً وَٰحِدَةً فَٱخْتَلَفُواْ ﴾[2]، بالتوازي مع قيام خطّ الشهادة المتمثّل بالأنبياء الذين مارسوا مهمّة الهداية والرقابة والتوجيه، مضافًا إلى التدخّل إذا تطلّب الأمر.

تشير الآيات التي تتحدّث عن الأمم السالفة وإرسال الأنبياء، إلى مراحل متدرّجة في نشأة المجتمعات. ففي بداية الخلْق وقبل نشوء الأمم والاجتماع البشري بتناقضاته واختلافات أفراده، كان الناس يعبدون الله تعالى فطريًّا وتؤدّى الفرائض بانتظام. بعد ذلك اتخذت الحياة شكلًا اجتماعيًّا، وهنا ظهرَت التناقضات في المصالح والتنافس في السيطرة والتملُّك، وبرزت ألوان التفاوت في المواهب والقابليات، ونجمَ عن هذا التفاوت اختلاف مواقع الناس على الساحة الاجتماعيّة، وأتاح فرَص الاستغلال لِمَن حظيَ بالمواقع الأعلى، وانقسمَ المجتمع إلى طبقات مستضعَفة ومستكبرة، وفقدَت الجماعة البشريّة وحدتها الفطريّة. ومن هنا، نشأت الحاجة الماسة إلى الأنبياء وشريعتهم[3].

ظهرت إلى جانب التناقضات العمليّة التشوّهات النظريّة التي ارتدَت ثوبَ عبادة الأصنام، فقادَ الجهل والانحراف والمصالح الطبقيّة الضيّقة هذه المجتمعات مع تقادم الزمن لتحويل الأولياء إلى أرباب[4] تُساهم من خلال عبادتها بتثبيت شكل منظومة القيَم الخلُقيّة والاستغلالات الاقتصاديّة والهرميّة السياسيّة. وهنا بدأ الدين يحضُر بدائرته الواسعة مع أوّل أنبياء

(1) محمد باقر الصدر، **الاسلام يقود الحياة**، دار التعارف، ص18.

(2) سورة يونس: الآية 19.

(3) محمد باقر الصدر، **الاسلام يقود الحياة**، دار التعارف، ص20.

(4) وردَت مجموعة تفسيرات عن الآلهة الوثنيّة الخمسة في زمن نوح، وأنّها كانت رموز لأولياء انحرف المجتمع مع الزمن في كيفيّة التعامل معها، إلى درجة اتخاذها أصنامًا.

أولي العزم الذي قارعَ لمدّةٍ مهولة ﴿أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا﴾ أوّل الانحرافات الإنسانيّة على طريق خلافة الأرض، وما انتهى الصراع إلا إلى بقاء المجتمع الأصلح وفناء ما عداه.

ب- التنشئة الاجتماعيّة في القرآن الكريم

لا شكّ في أنّ قضيّة التنشئة الاجتماعيّة -بما تتضمّن من محاولات تطبيع للأفراد- وثيقة الصلة بالجدل المحتدم حول أصالة الفرد أو المجتمع؛ ذلك أنّ حسمَ النقاش في الأمر الأخير يقود لفهْم أعمق لمستوى واتجاه ومدى التجاذب بين الفرد والمجتمع، ويؤدّي لمعرفةٍ دور كليهما في التنشئة الاجتماعيّة.

بعد عرضه الآراء، يحسم العلّامة مطهّري النقاش بتبنّيه -وفقًا للقرآن- نظرية أصالة الفرد والمجتمع معًا، هذه النظرية ترفض انحلال وجود الأفراد في الكلّ من جهة، ولا تقبل وجودًا مستقلًا للمجتمع على غرار المركّبات الكيمياويّة، وبذلك تلتزم بأصالة الفرد. ومن جهة أخرى تلتزم بوجود تركيب من قبيل التركيب الكيماوي بين الشؤون الروحيّة والفكريّة والعاطفيّة للأفراد، وتلتزم بأنّ الفرد يكسب ماهيّة جديدة بالاندراج في المجتمع هي الماهيّة الاجتماعيّة على الرغم من عدم وجود ماهيّة مستقلّة للمجتمع نفسه، وبذلك فهي تلتزم بأصالة المجتمع. وبالتالي، فالتأثُّر والتأثير بين الأفراد يُحدث الروح الجماعيّة والروم والوجدان والإرادة الجماعيّة، وهو أمر زائد على الروح والوجدان والإرادة الفرديّة[1].

يمكن أن نستجلي حقيقة هذا التوازن حين يذكر الله تعالى أنّ لكلّ إنسان صحيفة أعمال فرديّة وأخرى مجتمعيّة، وكأنّ المجتمعات لها تكليف وإرادة كحال الأفراد. ويلفت القرآن الكريم أنّ الأمّة تملك شعورًا وتفكيرًا

(1) مرتضى مطهري، المجتمع والتاريخ، ص29.

وأسلوبًا كما إنّ للفرد ذلك أيضًا. ويحكي أيضًا عن رفض الأمّة للحق وجدالها فيه وإرادة السوء به كحال الأفراد.

1ـ علّو الأقوام والأفراد: يذكر الله تعالى أنّ بني إسرائيل ـكقوم وجماعة متضامنة على الكفرـ سيستكبرون ويتعالون على غيرهم: ﴿وَقَضَيْنَآ إِلَىٰ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ فِى ٱلْكِتَٰبِ لَتُفْسِدُنَّ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَّتَيْنِ وَلَتَعْلُنَّ عُلُوًّا كَبِيرًا﴾[1]. كما ويذكر أنّ بعض الأفراد أصابَتهم حالة الغرور والعلّو: ﴿إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِى ٱلْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَآئِفَةً مِّنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَآءَهُمْ وَيَسْتَحْىِۦ نِسَآءَهُمْ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ مِنَ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾[2].

2ـ تكذيب المجتمعات والأفراد: يذكر الله في كتابه العزيز كيف أنّ بعض الأفراد أنكروا المعاد وكذّبوا الرسل: ﴿فَلَا صَدَّقَ وَلَا صَلَّىٰ ﴿٣١﴾ وَلَٰكِن كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ﴾[3]، ويذكر أيضًا تكذيب المجتمعات لأنبيائهم: ﴿وَإِن تُكَذِّبُوا۟ فَقَدْ كَذَّبَ أُمَمٌ مِّن قَبْلِكُمْ ۖ وَمَا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ﴾[4].

3ـ موت الأفراد وموت الأمم: يَذكر سبحانه القانون الذي يُطبّق على الأفراد بشكل مستمر، وهو قانون الموت: ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَآئِقَةُ ٱلْمَوْتِ ۗ وَنَبْلُوكُم بِٱلشَّرِّ وَٱلْخَيْرِ فِتْنَةً ۖ وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ﴾[5]... ولكنّه أيضًا يذكر موتًا من نوع آخر، وهو الموت المختصّ بالأقوام والجماعات: ﴿وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَجَلٌ ۖ فَإِذَا جَآءَ أَجَلُهُمْ لَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً ۖ وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ﴾[6].

4ـ وراثة الأفراد والجماعات: ينطق موسى بكلام الوحي المنزل

(1) سورة الإسراء: الآية 4.
(2) سورة القصص: الآية 4.
(3) سورة القيامة: الآيتان 31ـ32.
(4) سورة العنكبوت: الآية 18.
(5) سورة الأنبياء: الآية 35.
(6) سورة الأعراف: الآية 34.

فيخاطب قومه: ﴿ وَٱصۡبِرُوٓاْۖ إِنَّ ٱلۡأَرۡضَ لِلَّهِ يُورِثُهَا مَن يَشَآءُ مِنۡ عِبَادِهِۦۖ وَٱلۡعَٰقِبَةُ لِلۡمُتَّقِينَ ﴾[1]. هذا تصريح بأنّ الأفراد والأشخاص الصالحين سيرثون بأنفسهم الأرض. لكن توجد وراثة أخرى لقوم وجماعة: ﴿ وَأَوۡرَثۡنَا ٱلۡقَوۡمَ ٱلَّذِينَ كَانُواْ يُسۡتَضۡعَفُونَ مَشَٰرِقَ ٱلۡأَرۡضِ وَمَغَٰرِبَهَا ٱلَّتِي بَٰرَكۡنَا فِيهَاۖ وَتَمَّتۡ كَلِمَتُ رَبِّكَ ٱلۡحُسۡنَىٰ عَلَىٰ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ بِمَا صَبَرُواْۖ وَدَمَّرۡنَا مَا كَانَ يَصۡنَعُ فِرۡعَوۡنُ وَقَوۡمُهُۥ وَمَا كَانُواْ يَعۡرِشُونَ ﴾[2].

5- **كتاب الأفراد وكتاب الجماعات:** كما إنّ الإنسان في الدنيا له مسؤوليتان: مسؤوليته الشخصية عن أعماله، ومسؤوليّته المجتمعيّة عن أعمال قومه؛ فثمة كتابٌ له باعتباره شخصًا عاقلًا مكلّفًا بتصرّفاته: ﴿ وَكُلَّ إِنسَٰنٍ أَلۡزَمۡنَٰهُ طَٰٓئِرَهُۥ فِي عُنُقِهِۦۖ وَنُخۡرِجُ لَهُۥ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ كِتَٰبٗا يَلۡقَىٰهُ مَنشُورًا ﴿١٣﴾ ٱقۡرَأۡ كِتَٰبَكَ كَفَىٰ بِنَفۡسِكَ ٱلۡيَوۡمَ عَلَيۡكَ حَسِيبٗا ﴾[3]، وثمة كتاب باعتباره جزءًا وعنصرًا من القوم: ﴿ وَتَرَىٰ كُلَّ أُمَّةٖ جَاثِيَةٗۚ كُلُّ أُمَّةٖ تُدۡعَىٰٓ إِلَىٰ كِتَٰبِهَا ٱلۡيَوۡمَ تُجۡزَوۡنَ مَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ﴿٢٨﴾ هَٰذَا كِتَٰبُنَا يَنطِقُ عَلَيۡكُم بِٱلۡحَقِّۚ إِنَّا كُنَّا نَسۡتَنسِخُ مَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ﴾[4].

6- **إحضار الأمة وإحضار الأفراد:** كما إنّ الإنسان يحمل كتابَين، فهو يحضر كممثّل عن الكتابين، كتاب الأفراد: ﴿ وَكُلُّهُمۡ ءَاتِيهِ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ فَرۡدًا ﴾[5]، ويحضر كواحد من الممثلين عن المجتمع: ﴿ يَوۡمَ يَجۡمَعُكُمۡ لِيَوۡمِ ٱلۡجَمۡعِۖ ذَٰلِكَ يَوۡمُ ٱلتَّغَابُنِۗ ﴾[6]. وهذا ما جعل الأنبياء كإبراهيم ولوط ويونس وهود، والصالحين كأهل الكهف يخرُجون من ديارهم وأقوامهم، وذلك حتى لا يسجّل عليهم حساب الأقوام والجماعات.

---

(1) سورة الأعراف: الآية 128.

(2) سورة الأعراف: الآية 136.

(3) سورة الإسراء: الآيتان 13_14.

(4) سورة الجاثية: الآية 28_29.

(5) سورة مريم: الآية 95.

(6) سورة التغابن: الآية 9.

هذا التفصيل المتقدّم يوضح بعمق شيئًا من أسلوب القرآن الكريم في التعامل مع الناس، ويستجلي نوعين من الإرادات والميول والمواقف والشعور والأعمال والعواقب: الأوّل يختصّ بحركة الأفراد، والثاني بحركة المجتمعات والأمم، ما يدلّ على ثنائيّة الأصالة المذكورة.

انطلاقًا ممّا ذكرنا، يمكن الالتفات إلى أنّ القرآن الكريم يقرّ بوجود تنشئة اجتماعيّة لها خاصيّة الضغط والفعاليّة؛ لكنّها لا تصل إلى حدّ القهر والإلزام والغلبة، تنشئة لا تُخرج الإنسان عن حدود الاختيار على الرغم من شدّتها ونفوذها في وجدان الفرد وتسرّبها إلى فكره.

لقد سعَت السلطات الحاكمة -بحسب النصوص القرآنيّة- إلى فرْض منظومة كاملة من اقتصاد الطبقات وسياسة الاضطهاد، وأبرزَت العنصريّة والتمايز الاجتماعي خدمةً لمصالحها، واستغلّت القيَم والتقاليد والمقدّسات والأديان تثبيتًا لتموضعها ومكانتها. وكانَت التنشئة الاجتماعيّة التي تمارسها مؤسّسات الحكم سبيلًا للحفاظ على الأمر الواقع. وإذا ما وجدَت تهديدًا ما، حشدَت عناصر القوّة للقضاء عليه، تحت شعار: ﴿إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يُبَدِّلَ دِينَكُمۡ أَوۡ أَن يُظۡهِرَ فِي ٱلۡأَرۡضِ ٱلۡفَسَادَ﴾[1].

لقد تطبّع قوم النبي نوح على عبادة الأصنام، إلى درجة أنّ الأمل بإعادة التنشئة أو هزّ أركانها لم يعد محتمَلًا حتى أمام وليٍّ من أولي العزم الخمسة، يَظهر ذلك حين دعا ربّه يائسًا من هدايتهم: ﴿إِنَّكَ إِن تَذَرۡهُمۡ يُضِلُّواْ عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوٓاْ إِلَّا فَاجِرٗا كَفَّارٗا﴾[2]؛ بل وصلَ الأمر بهم إلى أن يرَوا قدوم بشائر العذاب دون أن يصرفهم عمّا تطبعوا عليه. أمّا قوم النبي إبراهيم فعلى الرغم من الاحتجاجات المنطقيّة والأدلّة العقليّة والعقلائيّة التي أوردها، وعلى الرغم من اهتزاز قبليّاتهم حين رجعوا إلى أنفسهم بعد تحطيمه لأصنامهم

(1) سورة غافر: الآية 26.

(2) سورة نوح: الآية 27.

لم يرتقوا إلى مستوى قبول مضامين التنشئة الجديدة التي ستجرّ عليهم تغييرًا في البنيتين التحتيّة والفوقيّة اللتين ينتمون إليها؛ بل وصلَ الأمر بهم إلى القول: ﴿ قَالُوا۟ حَرِّقُوهُ وَٱنصُرُوٓا۟ ءَالِهَتَكُمْ إِن كُنتُمْ فَٰعِلِينَ ﴾[1].

لقد سعَى الحكم الفرعونيّ إلى تطبيع الأفراد وفقًا لنمط الأعراف والقيَم والتقاليد التي تفرز سلطة الرجل الأوحد، فاشترك الجهاز السياسي المتمثّل بفرعون والاقتصادي المتمثّل بقارون، والأمني المتمثّل بهامان، والديني المتمثّل بالكهنة والسحرة وبلعم بن باعورا في تنشئة المجتمع وتطبيعه، إلى درجة: ﴿ وَقَالُوا۟ مَهْمَا تَأْتِنَا بِهِۦ مِنْ ءَايَةٍ لِّتَسْحَرَنَا بِهَا فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ ﴾[2]. وقد استفحلَت هذه القيَم والتقاليد إلى درجة أنّ بني إسرائيل المعارضين للسلطة والمقيمين قهرًا قد أنسوا بمعطيات هذه التنشئة، وكان من نتائج ذلك، أنّهم رفضوا دخول الأرض المقدّسة على الرغم من ما رأوا من المعاجز والآيات التي سبقتها وعلى الرغم من الوعد الإلهي لهم بأنّ الأمر في غاية السهولة: ﴿ ٱدْخُلُوا۟ عَلَيْهِمُ ٱلْبَابَ فَإِذَا دَخَلْتُمُوهُ فَإِنَّكُمْ غَٰلِبُونَ ۚ وَعَلَى ٱللَّهِ فَتَوَكَّلُوٓا۟ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾[3]، هذا الواقع فرض أن يعيشوا فترة إعادة تنشئة، على قيَم ومبادئ صالحة، فكان التيه أربعين عامًا تنشئةً نبويّة جديدة تُزيل آثار التنشئة الفرعونيّة، وتؤهّلهم للارتقاء إلى مستوى الدخول للأرض المقدّسة، وهذا ما حدث فعلًا بعد ذلك.

لم يكن قوم لوط بمنأًى عن ما فعله أسلافهم، إلى درجة أنّ إصرارهم على الانحراف الاجتماعي دفعهم إلى: ﴿ أَن قَالُوٓا۟ أَخْرِجُوٓا۟ ءَالَ لُوطٍ مِّن قَرْيَتِكُمْ ۖ إِنَّهُمْ أُنَاسٌ يَتَطَهَّرُونَ ﴾[4]. لقد ضمنَت التنشئة ـ بحسب القصص القرآني ـ أن يكون كلّ فرد صورة للمجتمع، وسعَت لذلك بأجهزتها ومؤسّساتها

---

(1) سورة الأنبياء: الآية 68.

(2) سورة الأعراف: الآية 132.

(3) سورة المائدة: الآية 23.

(4) سورة النمل: الآية 56.

كلّها، فنجحَت في ذلك بشكل كبير؛ بل وصلَ الأمر إلى أنّها أصابت بعض بيوت الأنبياء، كابن نوح وامرأته وامرأة لوط وغيرهم. وهكذا يؤسّس القرآن الكريم القاعدة والسنّة في الاجتماع الإنساني.

لكن على الرغم من ذلك يعرض القرآن الكريم حركة الأنبياء ومسيرتهم كحالة تمرّد على التنشئة السابقة، فالنبي إبراهيم -على غرار أسلافه- كان يواجه التنشئة الأسريّة القائمة على أساس عبادة الأصنام، التي تُبيح بحسب منطقهم العكوف عليها وتسوّغ لهم الدفاع عنها أمام أيّ تنشئة أو منطق جديد قد يصرفهم عنها: ﴿ قَالُوٓاْ أَجِئۡتَنَا لِنَعۡبُدَ ٱللَّهَ وَحۡدَهُۥ وَنَذَرَ مَا كَانَ يَعۡبُدُ ءَابَآؤُنَا فَأۡتِنَا بِمَا تَعِدُنَآ إِن كُنتَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴾[1]، وأكّدوا استمراريّة ما تعاهدوا عليه من أسرتهم: ﴿ بَلۡ قَالُوٓاْ إِنَّا وَجَدۡنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٖ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهۡتَدُونَ ﴾[2]. لذلك، كان لا بدّ لهذا الموقف المعتمِد على قوّة التنشئة لا قوّة المنطق من أن يُضاهيه موقفٌ مضاد يُوازيه؛ بل يتفوّق عليه في رفضه له، وهو بالفعل ما صدحَ به خليل الله تعالى: ﴿ أَفَرَءَيۡتُم مَّا كُنتُمۡ تَعۡبُدُونَ ۝٧٥ أَنتُمۡ وَءَابَآؤُكُمُ ٱلۡأَقۡدَمُونَ ۝٧٦ فَإِنَّهُمۡ عَدُوّٞ لِّيٓ إِلَّا رَبَّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ﴾[3].

يشكّل خروج الأنبياء من التقاليد والقيَم التي تطبّعوا عليها، مع الالتفات إلى كونهم بشرًا مثلنا، أكبر الإشارات القرآنيّة على عدم قهريّة التنشئة الاجتماعيّة، فإبراهيم المتمرّد على بيئته، كان قد تربّى عند صانع الأصنام آزر، وفي خضمّ مجتمع الأوثان. والنبي موسى على الرغم من أنّه تربّى منعّمًا في قصر الملك، وبين حاشيته، وفي ظلّ نعمه، بحيث ذكّره فرعون بتنشئته: ﴿ قَالَ أَلَمۡ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدٗا وَلَبِثۡتَ فِينَا مِنۡ عُمُرِكَ سِنِينَ ﴾[4]، فقد

---

(1) سورة الأعراف: الآية 70.

(2) سورة الزخرف: الآية 22.

(3) سورة الشعراء: الآية 77.

(4) سورة الشعراء: الآية 18.

ثارَ على فرعون وقادَ بني إسرائيل للتغلُّب على إصر تنشئتهم والانتصار على المُنشئ والمربّي. ولم يكتفِ بذلك؛ بل استطاع التأثير على المرأة الأولى في مصر (امرأة فرعون) وأحد كبار حواشيه (مؤمن آل فرعون). ولم يكن الأنبياء حالة فريدة في هذا السياق إنّما كان على الدوام إلى جانبهم قلّة من الحواريّين والأصحاب الذين نصروهم وعزّزوهم على البيئة والمجتمع والتقاليد. وهذا ما يفعّل الاختيار الفردي عند الإنسان، ويُجلي مع بعض المقدّمات الأخرى طريقًا للتعمّق في عدالة الله تعالى.

يمكن إيجاز النقاط الأبرز مما تقدّم من النظرة القرآنيّة إلى التنشئة الاجتماعيّة:

1ـ تقوم التنشئة الاجتماعيّة على تطبيع الأفراد على مبادئ وقيَم وتقاليد واتجاهات تحوي سلوكًا سياسيًّا (بنو إسرائيل)، واجتماعيًّا (قوم النبي لوط)، واقتصاديًّا (قوم النبي شعيب)، ودينيًّا (قوم النبي نوح).

2ـ التنشئة الاجتماعيّة حالة تطبيع أساس، ذات تأثير فعّال على الأفراد؛ لكنّها لا تُخرجهم عن حالة الاختيار مهما اشتدّ تأثيرها (تمرّد الأنبياء وأصحابهم عليها دليلٌ على ذلك).

3ـ تشكّل التنشئة بما تحمل من قيَم متنوّعة بنية فوقيّة للتغيير عند الأفراد، أمّا البنية التحتيّة فهي النفس الإنسانيّة المفطورة على الخير والصلاح. يعمد الأنبياء إلى هزّ البنية الفوقيّة بقوّة، لاستجلاء جانب الخير في النفس والانطلاق نحو التغيير الداخلي ﴿فَرَجَعُوٓاْ إِلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ فَقَالُوٓاْ إِنَّكُمۡ أَنتُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾[1]، الذي يترتّب عليه تغييرٌ خارجيٌّ ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ﴾[2].

(1) سورة الأنبياء: الآية 64.

(2) سورة الرعد: الآية 11.

4ـ تمهّد استقالة العقل من وظيفته، الأرضيّة لتمارس التنشئة الدور الأكبر في التطبيع. ويتلخّص دور الحكومات بإضعافه أو ترويضه لصالحها ﴿ فَٱسْتَخَفَّ قَوْمَهُۥ فَأَطَاعُوهُ إِنَّهُمْ كَانُوا۟ قَوْمًا فَٰسِقِينَ ﴾[1]، أما الأنبياء فيتجلّى دورهم في الاعتماد على التفكير العقلاني السليم[2] الذي يُعدّ أحد أهمّ العوامل التغيير والتحصين ﴿ قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍ ۖ أَن تَقُومُوا۟ لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا۟ ۚ مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ ﴾[3].

5ـ بسبب فعاليّة المجتمع وتأثيره على تنشئة الأفراد، فيجب حماية الأمن الاجتماعي بالطرق والوسائل كلّها. وإذا كانَت رحمة الله تعالى قد تشمل خطايا الفرد في علاقته بربّه؛ فإنّ الغضب الإلهي سيكون شديدًا في ما يتعلّق بالإفساد في المجتمع، لما يترتّب عليه من انتشار لأمراض قد تنتشر من خلال التنشئة إلى عددٍ مضاعف من الناس.

6ـ الفرد عنصر أساس في المجتمع الإنساني، له تأثير على صلاح المجتمع وإفساده، وله دور في تغييره وعلاجه. والأمر بالمعروف والإصلاح ليس اختصاص صنفٍ من الناس، إنّما هو واجبٌ استغراقيٌّ على الأفراد كلّهم، يجب السعي ـضمن الشروطـ له حتى لو تسبّبَ ببذل الدم، حفظًا للأجيال الناشئة.

7ـ تتعدّد وسائط ومؤسّسات التنشئة، أقواها الأسرة التي لطالما احتجّ بها أهل الباطل، والأصدقاء التي لطالما حذّر من بعضهم القرآن الكريم، والإعلام الذي يطبّع التقاليد ويشوّه أي عملية تغيير.

---

(1) سورة الزخرف: الآية 54.

(2) يصف الامام علي (ع) أهداف الأنبياء في نهج البلاغة: بقوله: «ويُثيرُوا لهُم دفائِنَ العُقُول».

(3) سورة سبأ: الآية 46.

ثانيًا: منظومة التنشئة وآليّاتها

إذا كان من الصعب في عصر المعلومات حصر وظيفة التعليم في جهة حصريّة أو نوع محدّد، فمن الأصعب ضبط عمليّة التربية في عنصر واحد أو موضوع معيَّن، وأصعب منه تحديد التنشئة بأطر مضبوطة. فالتنشئة منظومةٌ يتفاعل الفرد فيها مع عدد كبير من المؤسسات التوعويّة والتنمويّة والتربويّة، يتشاركون في صياغة اجتماعيّة واسعة، ويرفدونه بالسلوك والقيَم والاتّجاهات والطباع ضمن عمليّة واسعة تقوم بها منظومة التنشئة.

إنّ التنشئة الاجتماعيّة عمليّة متواصلة وليست محدودة، وغير منفصلة عن المطالب الاجتماعيّة المحيطة بالفرد وعن الاختلاف باللّغة أيضًا، «فاللّغة مثلًا، تؤثّر على التنشئة سلبًا أو إيجابًا بحسب اشتراك الأفراد أو اختلافهم بها»[1].

لا يمكن العبور بمفهوم التنشئة دون المرور على أنـواع التنشئة وأشكالها، والمحاور الرئيسة لها، والمؤسّسات التي تتبنّى التنشئة بقصد واعٍ أو بغير قصد.

أـ أنواع التنشئة

يفرض تعدُّد مؤسّسات وهيئات التنشئة من المدرسة والأسـرة والأقران، إلى الحزب والحركة والتيار والجمعيّة ووسائل الإعلام، تنوّعًا في نوعيّة التنشئة، «فالشخص يتأثّر ببيئة العمل التي يعمل بها، وتتطابق بيئة المؤسّسة الاجتماعيّة ـنوعًا ماـ مع شخصيّة أفرادها، وترسخ صورتها في عقولهم مع إمكانيّة التأثير بالبيئة الجديدة للمُنشَإ»[2]. قد تتّفق أنواع التنشئة

(1) John Lomos, **Childhood Socialization**, p2.
(2) Dean Camplon, **The Sociology of Organizations**, p22.

في صياغة الإنسان الاجتماعيّ وفقًا لاتّجاهات وطباع موحّدة، فتكون الأهداف واحدة والنتيجة واحدة، وقد تختلف في ما بينها، ما يتطلّب جهدًا أوسَع في ساحة التنشئة، ويؤدّي إلى نتائج متزاحمة في شخصيَّة الـمُنشَإ. فعملية التنشئة لا تأخذ نوعًا أو مسارًا واحدًا؛ بل توجد أنواع عدّة، ولا يمكن القول إنّ هذه الأنواع تأتي تباعًا بالتسلسل؛ بل قد تتراوح وتتداخل وتختلف من فردٍ إلى آخر، ومن أبرزها:

1ـ التنشئة الأوّليّة

هي العمليّة الأساس التي يكتسب من خلالها الفرد الخبرات أثناء نشأته في المجتمع منذ الطفولة. «تُمارَس التنشئة في محيط الأسرة، وفيها لا يكون للفرد خيار حول ما هو مهمّ وجوهريّ ومفيد أو مضرّ، جميعها مفروضة عليه من قبل المنشِئ (الوالدين أو غيرهما)، فيأخذها ويتعلّم سبُلها بشكل تلقائيّ دون معارضة أو مقاومة لكلّ ما يفرضه المنشِئ»[1].

يمكن القول إنّ الأسرة غير كافيةٍ وحدها؛ لنمو شخصيّة الطفل ونوع خبرته الاجتماعيّة؛ بل لعامل صحّة الطفل (الجسميّة، والعقليّة، والنفسيّة) دورٌ أيضًا، فإذا «كانت صحّة الطفل الجسميّة والعقليّة والنفسيّة ضعيفة؛ فإنّ ذلك يؤثّر على حيويّة بواعثه التي تدفعه للوصول لهدفٍ معيَّن، كما يؤثّر على معنوياته النفسيّة وممارسته للأدوار والتزامه بالموجّهات الثقافيّة. أمّا إذا كانت صحّته جيّدة؛ فإنّ عناصر تكوين شخصيّته تنشط تباعًا»[2].

«وفقًا للعديد من الدراسات المتخصِّصة، يبدأ هذا النوع من التنشئة منذ الطفولة المبكرة، قبل أن يبلغ الطفل عامًا واحدًا؛ حيث يدرك أنّ جسمه منفصل عن محيطه، وتبدأ قدراته الإدراكيّة بالنموّ ومن بينها الخوف من

---

(1) معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعيّة، ص69.

(2) معن خليل العمر، علم اجتماع الأسرة، ص102.

العقاب القادم من المحيط الخارجيّ»[1]. وتنمو هذه القدرات في العامين الثاني والثالث بشكل ملموس، حتى يبدأ الطفل يأخذ بالاعتبار المكافآت المتوقّعة. «ومع تقدُّم التنشئة الأوّليّة يتحرّك الطفل من الخاصّ إلى العامّ، وهنا يحصل تقدُّم في حياته وتفهمّه وخضوعه التامّ لتوجيهات الأبوين، ويدرك الطفل التوقّعات العامَّة التي يتوقّعها الناس منه، والتي يجب أن يسلك ويتصرَّف بموجبها، وتكون حياته الخاصّة موجّهة بشكل مباشرٍ منها»[2]، هذه التنشئة قاعدة أساس للتنشئة اللّاحقة.

يعتبر بيرغير (Berger)، ولوكمان (Luckman) أنه «بفضل التنشئة الأوّليّة يصير الفرد عضوًا في المجتمع، وتعتبر القاعدة الأساسيّة التي يجب على التنشئة الثانويّة أن تتّبعها لتكون فعّالة، ولكون التنشئة الثانويّة تشمل كلَّ السيرورات اللّاحقة التي بفضلها يتعرّف الفرد على مجالات جديدة من العالم الموضوعيّ بعد أن صار اجتماعيًّا بفضل التنشئة الأوّليّة»[3].

2ـ التنشئة الثانويّة

إذا كانت التنشئة الاجتماعيّة الأوّليّة تجري في مرحلتَي الرضاعة والطفولة، وتُعتبر هي الفترة التي يصل فيها التعلّم الثقافيّ أقصى درجات الكثافة، «فإنّ التنشئة اللّاحقة لا تقلّ أهميّة عنها؛ حيث تحدُث في فترة لاحقة من الطفولة وتستمرّ، وتدخل الساحة في هذه المرحلة عوامل فاعلة أخرى تتولّى بعض الأدوار والمسؤوليّات التي كانت تقوم بها العائلة»[4]. تأخذ هذه التنشئة مكانها عندما يترك الفرد أو يخرج من التنشئة الأوّليّة، أي: تأخذ مكانها عندما يقرّر الفرد تعلّم القراءة والكتابة والسباحة، أو أن يكون

(1) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو التفكير الإبداعيّ، ص22.

(2) معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعيّة، ص69.

(3) موقع: www.angelstown.net، 12/ 1/ 2014.

(4) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص88ـ89.

رياضيًّا أو معلِّمًا أو زوجًا، فلا تحتاج هذه التنشئة إلى المناخ العاطفيّ في نجاح الفرد، ولا تتطلّب التماثل بدرجة عالية مع شيء ما، ويكون الفرد فيها أكثر موضوعيّة من الأوّليّة.

نجد في هذه التنشئة المدارس وجماعات الأقران والمؤسّسات ووسائل الاتّصال والإعلام إلى أن تنتهي بموقع العمل. وفي هذه السياقات كلّها، تُسهم التفاعلات الاجتماعيّة في تعليم الفرد منظومات القيَم والمعايير والمعتقدات التي تُشكِّل الأنماط والعناصر الأساس في الثقافة.

3ـ إعادة التنشئة

«وتعني إكمال أو تصحيح بعض النقص في التنشئة السابقة، فقد تحصل تحوّلات رئيسيّة وجوهريّة في سلوك الفرد خاصّةً في المرحلة الثانويّة، الأمر الذي يتطلّب إعادة بناء تحتاج إلى جهود مكثّفة من مؤسّسات، وليس من أفراد. فعند انحراف الفرد عن معايير وقيَم المجتمع أو قوانينه يكون نهج إعادة التنشئة من النوع التصحيحيّ، أي يصحّح الانحراف الذي أصابَ سلوكه، فينسحب من المجال الاجتماعيّ السابق؛ ليدخل من خلال التنشئة إلى مجالٍ اجتماعيّ يتلاءم مع مجتمعه»[1]، وتتمّ إعادة التنشئة من قبل تنظيم أو جماعة أو مدارس تأهيليّة أو إصلاحيّة، إذا كان صغيرًا في السنّ أو سجن، إذا كان بالغًا؛ إذ تتمّ التنشئة عبر تعديل سلوكه، فيخضع لتوجيهات وإرشادات وبرامج تأهيليّة وتعليميّة؛ لمساعدته على تغيير نمط حياته السابقة، وبالتالي «تعني إعادة التنشئة: إكمال أو تصحيح بعض النقص في التنشئة السابقة، وهذا الإكمال أو التصحيح يكون إلزاميًّا»[2].

يتلاءم هذا النوع من التنشئة مع ما قاله دوركهايم: «التربية هي العمل

(1) معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعيّة**، ص69.

(2) المصدر نفسه، ص70.

الذي تمارسه الأجيال الراشدة على التي لم ترشد بعد، وذلك من أجل الحياة الاجتماعيّة؛ فإنّ الإنسان الذي يتوجّب على التربية أن تحقّقه فينا ليس الإنسان على ما حدّدته الطبيعة؛ بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع»[1].

4- التنشئة المتوقّعة

«هي التهيئة المسبقَة للفرد لتحمّل مسؤولية جديدة، تكون من خلال إعداد الفرد والتدريب المسبَق له قبل دخوله مجالًا اجتماعيًّا جديدًا، أو إشغاله موقِعًا محتمَلًا، وتحضيره لمواجهة مهام جديدة لنقل الصعوبات والمخاوف المصاحِبة لإشغال الموقع الجديد»[2]. والتهيئة تنطبق على كل ما من شأنه أن يحضِّر الفرد لموقف أو مكانة اجتماعيّة جديدة، «فالمجتمع العربي القديم كان يقوم عرفًا على اصطحاب الوالد لابنه في مجالسه؛ ليكون مؤهّلًا لإشغال مركزه الاجتماعيّ»[3]، وقد تكون مرحلة تعارُف العروسين التي يُطلَق عليها «الخطبة» من نوع التنشئة المتوقّعة التي تُقام قبل الانتقال إلى مرحلة الزوجيّة، كما تقوم الأحزاب بمثل هذه التنشئة توقّعًا لتماهي الأفراد في مبادئ الحزب وأهدافه وأسسه.

وهنا التنشئة الراجعة التي تؤهّل الـمُنَشأ اجتماعيًّا؛ إذ يتمّ نقل الأدوار، وتنتقل القيَم والمبادئ من المرسِل إلى المتلقّي، ثم يتحوّل المتلقّي بعد ذلك إلى مُرسِل لمبادئ التنشئة الاجتماعيّة، وهكذا يصبح المجتمع ولّادًا بشكلٍ مستمرّ للتنشئة بأنواعها المختلفة.

يمكن في بحثنا الراهن، والذي يتضمّن متغيّرات تتعلّق بالحزب والمدرسة والأسرة، أن نعدّ التنشئة الأسرية من نوع التنشئة الأوّليّة؛ لكونها

---

(1) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو التفكير الإبداعيّ، ص23.

(2) معن خليل العمر، علم اجتماع الأسرة، ص135.

(3) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو التفكير الإبداعيّ، ص23.

التنشئة الأولى التي يبدأ الفرد حياته وفقَها، أمَّا المدرسة، فهي من نوع التنشئة الثانويّة حيث يخرج الفرد من بوتقة الأسـرة؛ ليتعلم من خلالها مجموعة متعدّدة من القيَم والأفكار والمبادئ. أمَّا التنشئة الحزبية، فيمكن أن نعدّها من نوع التنشئة الثانويّة، ويمكن أن يكون في نوع إعادة التنشئة، إذا كانت أهدافه وتنشئته تخالف أهداف وتنشئة الأسرة.

ب- محاور التنشئة وميادينها

انطلاقا من أهـداف التنشئة الاجتماعيّة التي ترمي إلى إكساب الأفراد في مختلف مراحل أعمارهم (طفولة، مراهقة، نضج...) أساليب وسلوكيّات ومفاهيم وقيَم معيَّنة، وإلى استدخال ثقافة المجتمع في شخصيّة الفرد، وتوليد اتّجاهات مختلفة للمستهدَف، ننطلق في البحث عن محاور التنشئة.

والمقصود بمحاور التنشئة أبعاد الشخصيّة الإنسانيّة وجوانبها في مختلف أوجه المجتمع، والتي تتجلّى عبر مواقف وآراء وسلوك ومشاعر يتّخذها ويمارسها الفرد على الصعد الاقتصاديّة والسياسيّة والدينيّة وغيرها.

يعتبر الكاتبان تشايلد (Child) وزيغلر (Zeigler)، أنّ التنشئة تتأثّر بشكل كبير بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، ويعتبران «أنَّ الصراع بين محاور التنشئة الفرديّة والمجتمعيّة تعود إلى الضغط والتحكّم الـذي يحاول المجتمع فرضه على الفرد، وهذا الصراع هو أساس معرفة التنشئة»[1].

«إنّ مؤسّسات التنشئة -وخاصة الأسرة والمدرسة- تسعى -بقصدٍ أو بغير قصد- إلى إكساب الفرد معارِف، وتطبيعه على سلوك يتلاءم مع أهدافها ورغباتها وقيَمها وثقافتها، فيَظهر الإنسان بعد فترةٍ من التنشئة

(1) Comperz Gook, **Social Control and Socialization**, p19.

الأوليّة والثانويّة بثقافة محدَّدة وقيم تعدّ مفاهيم مجرّدة ومتوافرة، في أفكار ومعتقدات الأفراد: كالعدل، والإيثار، والإخلاص، والتضحية»[1]. هذه الثقافة هي موضوع هذه المحاور؛ إذ تتناول جوانب منها:

1ـ التنشئة السياسيّة

هي تلك العمليّة التي تسعى مؤسّسات المجتمع كافَّة من خلالها إلى رفد الفرد بالقيَم، وبالمعايير، وبالتوجّهات السياسيّة اللّازمة والضروريّة، لتحقيق التكيّف مع أهداف المجتمع، «أي: هي العمليّة التي تؤدّي بالفرد إلى اكتساب ذات سياسيّة، وتحقيق نضج سياسيّ»[2]. وتشمل الذات السياسيّة التوجّهات الآتية:

ـ أحاسيس قوميّة ووطنيّة، وولاء قبليّ.

ـ انتماء لأحزاب سياسيّة أو جماعات اجتماعيّة وسياسيّة معيّنة.

ـ تبني مواقف إيديولوجيّة محدّدة.

ـ اتّجاهات وتقييمات، لقضايا وشخصيّات وأحداث سياسيّة.

ـ معارف حول البُنى والإجراءات السياسيّة.

ـ الانطباعات الذاتيّة حول حقوق الفرد ومسؤوليّاته وأوضاعه في البيئة السياسيّة.

«فالتنشئة السياسيّة عمليّة يتمّ بمقتضاها تأهيل الفرد؛ ليصبح قادرًا على التفاعل الإيجابي ضمن النسق السياسيّ من خلال أداء وظائف، والقيام بأدوار مجتمعيّة فعّالة»[3].

---

(1) R. M. Lemos, **The Nature of Value**, p17.

(2) كريمة حوامِد، **دور الجامعة في التنشئة السياسيّة**، ص22.

(3) المصدر نفسه، ص23.

يُعدُّ مصطلح «التنشئة السياسيّة» مصطلحًا حديثًا في علم الاجتماع السياسيّ، استُخدم لأوّل مرّة من طرف هربرت هايمان (Herbert Hyman) كعنوان لكتاب له نُشر عام 1959. يعرّف هايمان في كتابه «التنشئة السياسيّة» المصطلح بأنّه «تعلّم الفرد لأنماط اجتماعيّة عن طريق مختلف مؤسّسات المجتمع التي تساعده على أن يتعايش مع هذا المجتمع سلوكيًّا ونفسيًّا»[1].

لا تتّخذ التنشئة السياسيّة هذا الاسم في العمل التربويّ؛ بل تتّخذ أسماءً أخرى، مثل: «التربية الوطنيّة» أو «التربية المواطنيّة» كما في أوروبا، أو «التربية القوميّة» كما في بعض الدول العربيّة؛ لكنّ التربية المواطنيّة كما يقول ناصيف نصّار هي: «تربية سياسيّة من أوّلها إلى آخرها، ويدعو إلى تسميتها: «تربية سياسيّة»[2]، والسبب أنّ موضوعها هو العلاقة بين الفرد (المواطن) والدولة، وما تشتمل عليه هذه العلاقة من حقوق وواجبات.

يمكن اعتبار التربية الوطنيّة (في لبنان) من صنف التنشئة السياسيّة؛ إذ تُعنى بتنمية الشعور الوطنيّ، وحبِّ الوطن، والاعتزاز به، وبتغذية الولاء الوطنيّ في نفوس أفراد الجماعة الوطنيّة وفئاتها. «لكن ليس كلّ تنشئة سياسيّة هي تربية وطنيّة؛ لأنّه في حين تقوم التربية المواطنيّة نظريًّا بإرساء علاقة مقنّنة بين الفرد والدولة؛ فإنّ التنشئة السياسيّة قد تُطيح بهذه العلاقة لصالح علاقات وولاءات أخرى: كالطائفة، والعشيرة، أو الحزب الحاكم»[3].

«قد تكون الأنظمة الداخليّة للمدارس تنصّ صراحة على منع العاملين في المدارس (من معلّمين أو طلاب) من ممارسة النشاط السياسيّ المعهود (كلام، خطب، اجتماعات،...)، ما يُشعِر الأهل والطلاب بأنّ التلاميذ

---

(1) المصدر نفسه، ص31.

(2) ناصيف نصار، في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطنًا، ص4.

(3) عدنان الأمين، التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع، ص147.

لا تتمّ تنشئتهم سياسيًّا؛ لكنّ هذا الشعور يُجانب الصواب؛ لأنّ التنشئة السياسيّة قد تمرّ بوسائل تختلف عن هذا النشاط المعهود الذي يسمّى الدعوة السياسيّة»[1]. «وتمثّل صورة تأثير المدرسة في التنشئة السياسيّة عن طريق المناهج المدرسيّة بما تتضمّنه من معلومات في الكتب المدرسيّة، وعن طريق انعكاس ثقافة المجتمع السياسيّة على الطفل بفعل فهم التجربة الجماعيّة، وعن طريق المناخات السائدة في المدرسة من حرّيّة رأي وديمقراطيّة وحرّيّة تعبير»[2].

ثمة اختلاف حول مضمون التنشئة السياسيّة، فيرى بعضٌ أنّ هذه العمليّة تهتمّ فقط بنقل الثقافة السياسيّة للمجتمع من جيل إلى جيل، فيما يرى آخرون أنّها عمليّة نقل مقصودة للمعلومات والقيَم اللّازمة للمشاركة في العمليّة السياسيّة، أي: إنّهم يجعلون من التربية السياسيّة والتنشئة السياسيّة أمرًا واحدًا. بينما «يؤكّد الواقع أنّ التربية السياسيّة تختصُّ بتقديم خبرات ومعلومات محدّدة لفئات محدّدة في إطار مؤسّسات رسميّة؛ لإيقاظ المشاعر الوطنيّة، وتنمية الرابطة بين الوطن والمواطن، والتعريف بحقوق وواجبات الفرد. بينما تشمل التنشئة السياسيّة كافّة فئات المجتمع ولا تتمّ إلا بمشاركة كافّة مؤسَّساته»[3].

تسهم التنشئة السياسيّة في غرس المعتقدات والقيَم والمفاهيم السياسيّة في عقول الأفراد من بداية حياتهم، وتتعدّد مجالات التنشئة السياسيّة:

- «**الثقافة السياسيّة**: أي: ما يكتسبه الفرد من معلومات تساعده على تنمية فهمه للحياة السياسيّة على كافّة المستويات»[4]، «وتعني الثقافة

---

(1) المصدر نفسه، ص145.

(2) كريمة حوامِد، دور الجامعة في التنشئة السياسيّة، ص54.

(3) المصدر نفسه، ص44.

(4) سمير خطاب، التنشئة السياسيّة والقيَم، ص40.

السياسيّة بأنّها نظام كامل من المعتقدات والقيَم التي ينطلق العمل السياسيّ بناءً على قواعدها»[1].

- **مهارات التفكير السياسيّ**: أي: قدرة الفرد على استخدام العقل في وصف الظواهر والمعلومات والحقائق السياسيّة المعاشة وتفسيرها وتحليلها وتقييمها، وقدرته على استخدامه حقّ التأييد والمعارضة.

- **الاتّجاهات السياسيّة**: وهي جملة الاتّجاهات التي تتبلور لدى الفرد، وتساعده على تحديد موقفه تجاه الأشخاص، أو الأحداث، أو الموضوعات.

- «**مهارات المشاركة السياسيّة**: وهي المهارات التي يمكن لعمليّة التنشئة أن تنمّيها لدى الفرد: كالتواصل، والتعاون، وفن الحوار، والتفاوض السياسيّ، والقدرة على الإقناع والتأثير»[2]. يمكن القول إنّ التنشئة السياسيّة ضرورةٌ لكلِّ نظام سياسيّ، من الأنظمة الأوليغارشيّة والتوتاليتاريّة إلى الأنظمة التوافقيّة والديمقراطيّة، «وسواء كان قادة الأنظمة والإدارات السياسيّة يريدون من المواطنين الكفّ واعتزال الحياة السياسيّة أم كانوا يهدفون إلى المشاركة والتفاعل السياسيّ؛ لأنّ التنشئة السياسيّة تحدِّد كلا الهدفين، وقد أفردَ عدنان الأمين في كتابه «التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع» عرضًا ميدانيًّا عن هذا الأمر»[3]. يتوضّح هذا الأمر من خلال الالتفات إلى أهداف التنشئة السياسيّة المتنوّعة، والتي تشمل في نقاطها النظم السياسيّة المختلفة، وهي:

* تنمية المعرفة السياسيّة لتكوين الفرد سياسيًّا، وجعله يفهم ما يدور حوله من مسائل سياسيّة، كنظم الحكم وتصرّفات القادة؛ ما ينمّي قدراته،

---

(1) فيصل السالم، **أساسيّات التنشئة السياسيّة الاجتماعيّة**، ص22.

(2) المصدر نفسه، ص40.

(3) عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع**، ص146.

ويساعده على بناء وعيه للعالم السياسيّ المحيط به، وتكوين شخصيّته السياسيّة كمواطن في بلد المواطنة والديمقراطيّة، أو كفرد في النظام الحاكم والعائلة الحاكمة.

* المشاركة والاندماج في الحياة السياسيّة، وتهيئة الأفراد للمواقع السياسيّة، أو اختيار الصفوة السياسيّة وانتقاؤها عن طريق التعبئة والتجنيد السياسيّين.

* «تحقيق التكامل السياسيّ، وإدمــاج العناصر الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والدينيّة، والمعرفيّة، والجغرافيّة في الدولة الواحدة؛ الأمر الـذي يحتاج إلـى إيجاد إحساس مشترك بالتضامن والـوحـدة والهويّة المشتركة بين أفراد المجتمع وتخطيّهم للولاءات الطبقيّة»[1].

«إنّ التنشئة السياسيّة ترتبط في المقام الأوّل بطبيعة النظام السياسيّ في البلدان النامية، فضلًا عن ارتباطها بدرجة وطبيعة التغيُّر الاجتماعيّ الذي عاشته هذه المجتمعات في مختلف مراحلها»[2]؛ الأمر الذي يجعل الدور الأكبر في تحقيق أهداف التنشئة السياسيّة للسلطة والنظام السياسيّ السائد.

أخيرًا، تتولّى مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة كافّةً نقل التنشئة السياسيّة للأفراد، وتتناوب على رفد الإنسان بهذا النوع من التنشئة: كالأسرة، والمؤسَّسة التعليميّة، والرفاق، والأحـزاب السياسيّة، ووسائل الإعلام وغيرها.

2ـ التنشئة الدينيّة

تسهم التنشئة في غرس المعتقدات والقيَم والمفاهيم الدينيّة في عقول

---

(1) كريمة حوامِد، **دور الجامعة في التنشئة السياسيّة**، ص46.

(2) قارح سماح، **التغير الاجتماعيّ والتنشئة السياسيّة**، ص14.

الأفراد منذ بداية حياتهم مع التنشئة الأوّليّة، وتعدّ استمراريّة الثقافة من أهمّ الوظائف الاجتماعيّة لعمليّة التنشئة. فلكلّ جماعة ثقافتها، ومعتقداتها، وقيَمها، ومفاهيمها الخاصّة التي تُميِّزها عن بقية المجتمعات الأخرى.

يعرِّف شيركت (Sherkat) التنشئة الدينيّة «بأنَّها عمليّة تفاعل بين المؤسَّسات الاجتماعيّة والأفراد، تؤثّر من خلالها على المفاهيم الدينيّة لهؤلاء الأفراد»[1].

يمكن اعتبار «التنشئة الدينيّة من أكثر أنواع التنشئات قوّة وتأثيرًا على سلوك الـمُنشَإ، وأنشطها ديمومةً واستمرارًا عبر المراحل العمريّة؛ لأنَّها لا تتوقّف عند واحدة منها، ولا تقتصر على مكان واحد؛ بل تشمل جميع المراحل العمريّة، وهي بالوقت ذاته من أقوى الضوابط الاجتماعيّة للسلوك الإنسانيّ»[2]. «تحاول التربية الدينيّة ان تجسِّد الدين روحًا ومبادئ في الأفراد، وهذا ما يدعو إليه المنظِّرون؛ حيث تدعو إلى أن تبدأ بتلقين الطفل أركان دينه، وتعليمه كيف يؤدّيها، وتبثّ في وجدانه مبادئ الرسالة الدينيّة، مثل خلافة الإنسان، والتفكير كفريضة، والعلم والعمل كقيمة مفضَّلة»[3].

تبدأ عمليّة التنشئة الدينيّة في مرحلة مبكّرة، وقد اختُلِف في زمن بداية الشعور الدينيّ، فمن القائلين إنّ الشخصيّة تنمو مع بداية حياة الطفل وفقًا للفطرة المودَعة فيه، إلى القول إنَّ الشخصيّة الدينيّة تنمو في سنّ الرابعة أو الخامسة، وتكتمل في الخامسة عشرة، إلى القول إنّ الطفل لا يقوى على إدراك المفاهيم الدينيّة إلا بعد الوصول إلى مرحلة متقدّمة من النضج العقليّ؛ لأنّ الطفل لا يقوى على إدراك المفاهيم الدينية والمصطلحات المجرّدة إلا بعد الخامسة عشرة.

(1) Michele Dillon, **Hand Book of the Sociology of Religion**, p155.

(2) معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعيّة**، ص178.

(3) نجيب محفوظ، **حول التدين والتطّرف**، ص27.

لكن، وانطلاقًا من علم نفس النمو، يمكن أن نحدِّد خطوات أساس للشعور الدينيّ:

- **الطفولة**: يقتصر الشعور الدينيّ عند الطفل على بعض الألفاظ التي يردّدها، كما يسمعها من محيطه القريب دونَ إدراكِ مضمونها، ثم لا يلبث أن يتطوَّر الحال بأفكار الطفل، فيحيط بأمورٍ، مثل: الحياة، والموت، والبعث، والثواب، والعقاب، متأثرًا بالتفكير والتخُّيل، ويبقى التصوّر الدينيّ لدى الطفل مثل تصوُّر الرجل البدائيّ، ثمَّ يتطوّر تدريجيًّا نحو المنطق والعقل.

- **المراهقة**: «مع النضوج العقليّ للمراهق، ينتقل التصوُّر الحسيّ إلى التنزيه والإدراك المعنويّ، ويصبح قادرًا على فهم المفاهيم المجرّدة: كالخير، والشر، والتقوى، وغيرها. كما إنّـه يستعرض الأفكار ويثير التساؤلات حول موضوعات دينيّة: كالموت والحياة، والجنَّة والنار، ويحاول التعمّق في فهم الرموز الدينيّة، وقد يعتريه شكٌّ في بعض المفاهيم العقديّة»[1].

تهتمّ الأديان في هذه المرحلة بالتسمية الثقافيّة المشبعَة التزامًا عمليًّا وفكريًّا، بغية تنشئة المراهق على المفاهيم الدينيّة في مرحلة مهمّة جدًّا من التنشئة العامّة، فقد «وجدَ ستانلي هول في أبحاث أجراها على 1350 ذكرًا و600 أنثى أنّ النزعة الدينيّة تبدأ عند البنات في سنّ الحادية عشرة، وتصل إلى أقصاها -اعتقادًا أو تشكيكًا- في الرابعة عشرة، ثمَّ تهبط إلى السادسة عشرة، وبعدئذٍ تأخذ في الثبات والاستقرار. أمّا في البنين، فتزداد تدريجيًّا من الثالثة عشرة إلى السادسة عشرة، وبعدئذٍ تأخذ في الهبوط تدريجيًّا»[2].

وقد حلّل العالِم هارمس (Harms) بضعة آلاف من رسوم الأطفال

(1) نوري الحافظ، المراهق، ص258.

(2) حامد عبد القادر والأبراشي، علم النفس التربويّ، ج1، ص279.

بهدف التعرُّف على مراحل النموّ الدينيّ لدى الأطفال، فوجد أنَّها تمرُّ في ثلاث مراحل في الطفولة:

* «**مرحلة التصوّر الأسطوريّ**: وفيها تسود الأفكار والمعتقدات الخياليّة والوهميّة، فمعظم الأطفال في هذه المرحلة يعبّرون عن الله كنوع من شخصيّة أسطوريّة.

* **المرحلة الواقعيّة**: وهنا يرفض الأطفال خيالاتهم، ويعتقدون بالتأويلات التي تقوم على أساس الظواهر الطبيعيّة.

* **المرحلة الفرديّة**: وفيها يبدأ الطفل باختيار العناصر التي تُرضي حاجاته ودوافعه من خلال ممارسة التديُّن»[1].

«تنقسم التنشئة الدينيّة إلى رسميّة وغير رسميّة. الرسميّة تكون من خلال الأوامر، والنواهي، والتعليمات المباشرة، وغير الرسميّة تكون من خلال المشاهدة حيث يكتسب من الأصدقاء والأسرة»[2].

تهدف التنشئة الدينيّة إلى ترسيخ المفاهيم والقيَم وبناء السلوك والأعمال وفقًا للفهم الدينيّ السائد في المجتمع، وتُساهم في ذلك المؤسّسات الراعية للتنشئة؛ إذ تزرع في المُنشَإ:

- المفاهيم الدينيّة المرتبطة بالوجود والخلق، والدنيا والآخرة، والجزاء والعقاب، والعناوين العقديّة الرئيسة التي تشكّل الأصول النظريّة للدين، يتلقّاها المُنشَأ كحتميات أو كمقدّسات أحيانًا، أو يستلّها كمفاهيم تقليديّة من خلال العادات والأعراف، وقد يعمد إلى الحفاظ عليها أو يناقشها أو يتخلّى عنها، ويعود الدور الكبير في ذلك إلى أساليب التنشئة.

---

(1) زياد بركات، **الاتجاه نحو الالتزام الدينيّ وعلاقته بالتكيّف النفسيّ والاجتماعيّ لدى طلبة جامعة القدس**، ص7.

(2) Margaret Anderson & Taylor Howard, **Sociology: Understanding a Diverse Society**, p404.

- مجموعة من الشعائر والطقوس والعبادات والأحكام، تشكّل دائرة الشريعة في الأديان، بحيث يلتزم الـمُنشَأ سلوكيًّا في مرحلة عمريّة محدّدة، بمجموعة من الالتزامات الدينيّة التي تفرض عليه نمطًا محدّدًا في علاقته بالطبيعة وبالإنسان الآخر.

- إيجاد توجّهات عاطفيّة وأحاسيس قلبيّة يُعبَّر عنها بالإيمان؛ بحيث يعيش الفرد حالة معنويّة فرديّة، تقوّي علاقته بالمفاهيم الدينيّة العليا.

- التأثير على أخلاق الـمُنشَإ، بحيث تطبع الفرد بـالآداب والقيَم الأخلاقيّة التي يدعو إليها الدين.

هذه العناوين الأربعة، تشكّل عناوين عامّة، تحاول التنشئة الدينيّة إيصال الأفراد إليها، وتختلف دائرة القبول بها بين الأفراد المختلفين.

3- التنشئة الاقتصاديّة

يُعنَى هذا النوع من التنشئة بكيفيّة تعليم الفرد إدارة إمكاناته وموارده الاقتصادية، والتعامل بكفاءة مع الجوانب الاقتصاديّة في حياته.

يعتمد تعريف التنشئة الاقتصاديّة على تعريف الاقتصاد كمفهوم، والذي يُعرَّف «بأنّه الاستخدام الأمثل للموارد الماديّة وغير الماديّة، بغية تحقيق الأهداف الفرديّة والمجتمعيّة. وبناءً على ذلك؛ فإنّ التنشئة الاقتصاديّة تعني توجيه وتنمية قدرة الفرد على التعامل الفعّال مع الجوانب الاقتصاديّة كالإنتاج والاستهلاك والاتّجاهات نحو العمل والتكنولوجيا والوقت»[1].

«تعمد التنشئة الاقتصاديّة مُنطلِقةً من مؤسسات التنشئة، لزرع مجموعة من القيَم والسلوكيّات الاقتصاديّة، فتغرس قيمة الادّخار والكسب القانوني والاعتدال في الإنفاق والاستهلاك والتخطيط من الاقتصاد، حتى

(1) عبد الغني عبود، التربية الاقتصاديّة في الإسلام، ص51.

يعرف معنى الإنتاجيّة والتداول والبيع»[1]، ويشمل ما يأتي:

ـ «إدارة الاستهلاك، والرُّشد بالإنفاق، وترسيخ قيمة الادّخار والتوفير.

ـ إدارة الدخل، سواء كان موظفًا يتقاضى راتبًا أو تاجرًا يجني أرباحًا، أو غيره من الأعمال التي تدرّ دخلًا ومالًا، من خلال القدرة على تحديد موارد الإنفاق، ومصادر الدخل والتوازن بينها، وتحديد الأولويّات التي تتناسب مع الوضع الاقتصاديّ.

ـ الاتّجاهات المالية: وتعني الاتّجاه الشخصيّ، نحو بناء الثروة أو القناعة بالموجود، والاتّجاه نحو البخل والشحّ أو الكرم والسخاء، والاتّجاه نحو الإقراض، أو الإقتار، أو الاستثمار.

ـ الوعي بالمفاهيم الاقتصاديّة، كالربا، والاقتراض، والبنوك، والأسهم، والسندات؛ وحقوق الملكيّة، والبورصة، والعملات، والميزان التجاريّ، والمعاملات التجاريّة وغيرها»[2].

تؤدي الأسرة دورًا كبيرًا في تنشئة الأطفال تنشئة اقتصاديّة سليمة، فيتجسَّد أمام الطفل ما يُسمّى «القدوة الاستهلاكيّة» من خلال سلوك الأب والأم، وكيفيّة تصرّفهما، وحركة الاستهلاك عندهما، وطريقة إدارة الاقتصاد العائليّ بضبط حركة الشراء بالأولويّات المطلوبة وبترشيد في الإنفاق، كما ويتّم بفهم الأهل لقيمة الحال وانقيادهم للقانون. ويبدأ الطفل بمعرفة مفهوم المال منذ بداية تعلّمه الكلام، ويزداد فهمًا لقيمة الحال والتبادل الماليّ عند دخول المدرسة، وهنا تبدأ التربية الاقتصاديّة بتدريبه على الشراء والحساب، والإشراف عليه في الادّخار أو الإهدار. ثم يأتي دور المدرسة

---

(1) نزار رمضان، **«التربية الاقتصاديّة للأطفال»**، 2/ 9/ 2013، www.25ymnayer.net.

(2) ظريف فرج، **الأبعاد النفسيّة للتنشئة الاقتصاديّة**، ندوة التربية الاقتصاديّة والإنمائيّة في الإسلام، ص6.

التي تُدير عمليّة التعليم الاقتصاديّ في دروس الحساب والاقتصاد، ويعود الدور الكبير إلى المناهج الدراسيّة التي إما أن تضطلع بالاقتصاد كعلم، أو تعمل على نشر ثقافة اقتصاديّة نافعة. والتنشئة الاقتصاديّة في المدرسة تتمّة لما تلقّاه في الأسرة وتتويجًا لما حصّله من علوم أخرى، فلا يكفي أن يتعلّم التلاميذ أنّ الغشّ والسرقة والرشوة محرّمة؛ بلَ لا بُدَّ من الذهاب بمنهج علميّ أعمق، يوضح الآثار المدمّرة للسلوكيّات غير القانونيّة وأضرارها على المجتمع والفرد الصادرة عنه. ولا يمكن إغفال الجانب الدينيّ الضروريّ الذي يؤثّر على ثقافة الاقتصاد الفرديّ بالتوجّهات الفكريّة ونظام المعاملات؛ إذ يستطيع أن يؤسّس لثقافة اقتصاديّة جديدة، كما تحدّث ماكس فيبر في دراسته علاقة البروتستانتيّة وأصول الرأسماليّة، أو في الإسلام عندما يرى المؤمن دائرة تكاليف واسعة، تشمل كيفيّة الكسب وحجمه وأسبابه، وكيفية الإنفاق، والموقف من بعض المفردات والتعاملات التجاريّة، كالبورصة والبنوك والربا وغيره.

4_ التنشئة الصحّيّة

عرّفت منظمة الصحّة العالميّة الصحّة، بأنّها: المعافاة الكاملة بدنيًّا، ونفسيًّا، وعقليًّا، واجتماعيًّا، لا مجرّد انتفاء المرض والعجز. أمّا التنشئة الصحّيّة، فهي العمليّة التي تهدف إلى تكوين الوعي الصحيّ، والإدراك بالمسائل الصحّيّة بغية إحداث تأثير في حياة الفرد بشكل إيجابي بما يحقّق التوازن الصحّيّ، وتكييف نمط الحياة مع الممارسة الصّحّيّة تكييفًا طوعيًّا، «فتشمل التنشئة والتربية الصحّيّة إكساب الفرد المعارف، وتطوير المهارات، وتغيير السلوك»[1]. «والتربية الصحّيّة جزء من التربية العامّة، ولا يقتصر دورها على أن يتلاءم الفرد مع بيئته؛ بل [تهدف] إلى تفهّم الأفراد للخدمات الصحّيّة والاستفادة منها، وتزويدهم بالمعلومات والإرشادات

(1) تامر الملاح، «التربية الصحيّة وأهميّتها»، 2/ 3/ 2013، www.henanaonline.com.

الصحّيّة، والعمل على تعديل وتطوير سلوكهم الصحّيّ؛ لمساعدتهم على تحقيق السلامة، والكفاية البدنيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والعقليّة»[1].

«ينصبُّ التركيز في عمليّة التنشئة الصحّيّة على حقل الوعي الصحّيّ، وتعويد الفرد على العادات الصحيّة والممارسات الكفيلة بالحفاظ على صحّته العامّة، والتي لن تتأتّى إلّا بعد تزويده بمعلومات عامّة وممارسات واضحة»[2]. «تهدف التربية الصحّيّة إلى تغيير مفاهيم الأفراد في ما يتعلّق بالصحّة والمرض؛ لتكونَ الصحّة هدفًا لهم، وإلى تغيير اتّجاهات وسلوك وعادات الأفراد؛ لتحسين مستوى صحّة الفرد والأسرة والمجتمع بشكلٍ عام، وإلى نشر الوعي الصحّيّ بين أفراد المجتمع»[3].

تؤدي مؤسّسات التنشئة دورًا مهمًّا في هذه التنشئة الصحّيّة، ابتداءً من الأهل الذين يهتمّون بصحّة أولادهم، ومرورًا بالمدرسة التي لها دورٌ كبير في تحقيق التنشئة الصحّيّة، وتنمية قدرات التلميذ، وتفتُّح مواهبه، وصقل شخصيّته من هذا الجانب، عن طريق الأنشطة اللّاصفيّة، والتشجيع على الالتفات إلى هذا المضمون من خلال المدرسّين والإداريّين.

5ـ التنشئة البيئيّة

هي عمليّة تربويّة تستهدف تنمية الوعي لدى سكّانِ العالم، وإثارة اهتمامهم نحو البيئة بمعناها الشامل، والمشاركة المتعلّقة بها؛ وذلك بتزويدهم بالمعارف، وتنمية ميولهم واتّجاهاتهم ومهاراتهم؛ للعمل على حفظ البيئة وصيانتها.

«تهدف تربية الأفراد على رعاية البيئة إلى الفهم والمعرفة البيئيّة،

---

(1) بهاء الدين سلامة، **التربية الصحيّة**، ص3.

(2) ظريف فرج، **الأبعاد النفسيّة للتنشئة الاقتصاديّة**، ندوة التربية الاقتصاديّة والإنمائيّة في الإسلام، ص3.

(3) بهاء الدين سلامة، **التربية الصحيّة**، ص4.

بهدف تنمية السلوك البيئيّ الإيجابي منذ الصغر، وتزويدهم بالمعلومات والمعارف عن العادات والتقاليد المناسبة للبيئة، وإكسابهم الاتّجاهات والقيَم الدينيّة، وتنمية مهارات اجتماعيّة يترتّب على ذلك شخصيّة إيجابية متوافقة مع البيئة، ومغروسٌ الوعي البيئيّ فيها»[1].

تؤدّي الأسرة دورًا مهمًّا في التنشئة البيئيّة، لكن يعود الدور الأكبر للمدرسة، «وقد أجمعَت المؤتمرات البيئيّة على أنّ الوسيلة الفعّالة لتنمية الوعي البيئيّ لدى الطلاب، وإكسابهم القيَم البيئية، والسلوك البيئيّ السليم، هو إدخال التربية البيئيّة ضمن برامج التعليم العامّ»[2].

مضافًا إلى هذه المحطّات والمحاور والعناوين التي تختصُّ بالتنشئة، ثمة تنشئة وجدانيّة تهدف إلى حثّ الفرد وتدريبه على التحكّم بانفعالاته، وتوجيهها الوجهة المرغوبة. والتنشئة المعرفيّة التي تعتني بتنمية القدرات الإبداعيّة للفرد، ومهاراته الناقدة والاستدلاليّة؛ ليُحسِن استخدام قدراته المعرفيّة بكفاءة، وغيرها من أنواع ومحاور التنشئة، لكن أعرضنا في هذا البحث عن تفصيل بعضها بهدف التركيز على أمور أخرى أساس في تكوين رؤية شاملة ومفيدة عن موضوع البحث.

ج- مؤثّرات التنشئة

«التنشئة هي عمليّة تعلُّم طريقة تعامل المجتمع، والتي من خلالها يتأقلم ليصبح فاعلًا اجتماعيًّا»[3]، وإذا وُجدت مؤسّسات للتنشئة وأفراد لها، فلا مناص عن تأثيرها في التنشئة.

---

(1) صلاح عبد المحسن عجاج، «التربية البيئيّة»، 8/ 4/ 2013، facuthy.mu.edu.sa.

(2) بهاء الدين سلامة، **التربية الصحيّة**، ص5.

(3) Frederick Elkin and Handel Gerard, **The Child and Society: The Process of Socialization**, p4.

ليس بعيدًا عن مؤسَّسات التنشئة، يمكن البحث في المؤثّرات التي تترك آثارها على عمليّة تحويل الكائن البيولوجيّ إلى كائن اجتماعيّ، هذه المؤثّرات تترك آثارًا واضحة على عمليّة التنشئة، على الرغم من أنَّها تختلف عن مؤسّسات التنشئة الأساس كالأسرة والمدرسة وغيرها. وتتفاوت هذه المؤثّرات بين فرد يعيش ضمن آليّات التنشئة، وآخر لا يعيش كذلك. ويمكن لهذه المؤثّرات أن تؤدي دورًا يفوق الدور الذي تضطلع به مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة، ويمكن أن نعدِّد في هذا الإطار مؤثّرات محدَّدة:

1ـ الوراثة

«تعتبر الوراثة عاملًا مهمًّا يؤثّر في نموِّ الفرد، من حيث صفاته ومظهره ونوعه ومداه إلى غير ذلك من نواحي النموّ؛ حيث يتوقَّف معدّل النموّ على وراثة خصائص النوع»[1].

تُمثِّل الوراثة العوامل الداخليّة كلّها التي كانَت موجودة عند بداية الحياة، وتنتقل إلى الفرد من والديه وأجداده وسلالته، «وتبيِّن الوراثة أنّ الخصائص الجسميّة للأطفال يمكن التنبّؤ بها من الخصائص التي نعرفها عن الوالدين، ولكن في الوقت نفسه نجد أنّ بعض الأطفال يختلفون عن الوالدين اختلافًا جوهريًّا بسبب وجود سمة وراثيّة من جيلٍ أسبق، وبالتالي لا يلزم دائمًا أن يكون هناك شبهٌ بين الطفل ووالديه»[2].

شكّلَ موضوع التباين الوراثيّ وأثره على التنشئة الاجتماعيّة وتباين الاستعدادات العقليّة مسألةً للحوار منذ قرن بين أنماطٍ من التحديد. لا يكتفي أنصار الاتّجاه البيولوجيّ بتفسير الفوارق الفرديّة القائمة بين أفراد الجماعة الواحدة، أو أفراد المجتمع وفقًا لمعايير ومواصفات وراثيّة

---

(1) زينب العزبي، علم الاجتماع العائليّ، ص107.

(2) المصدر نفسه، ص108.

محدّدة، وإنّما يذهبون إلى تفسير نشوء الحضارات وتكوّنها وفقًا لمعايير عرقيّة وراثيّة، ويذهبون إلى أنّ الاختلافات الفرديّة في مستويات الذكاء والسلوك، تعود بشكل أكيد إلى العوامل الوراثيّة التي يبرز تأثيرها بشكل خاصّ في قابليّة التعلّم عند الأفراد، ويبلغ الأوج مع رولان لارما (Rolin Lurma) الذي قال «إنَّ التركة البيولوجيّة للإنسان تلعب دورًا يراوح بين نسبة الثلث والثلثين في قدرة الإنسان على التحصيل العقليّ»[1].

نجد في مقابل هذا الاتّجاه الاتّجاهَ الاجتماعيّ الذي مثّله إميل دوركهايم في كتابه «التربية والمجتمع»، الذي يشير إلى «أنّ الإنسان الذي تُحقّقه التربية فينا ليسَ هو الإنسان الذي تريده الطبيعة؛ بل الإنسان الذي يريده المجتمع»[2]؛ إذ يُحيل عوامل السلوك إلى المجتمع الذي يمارس قهرًا على الفرد؛ لتطبيعه نموذجيًّا مع المجتمع.

لكن نرى في دراسات ميدانيّة أنّ من غير الصواب جعل العامل الوراثيّ مؤثّرًا أساسًا في تنشئة الأفراد، ففي مركز منيسوتا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة أعدّت دراسة حول تأثير الوراثة على سمات التوأم الشخصيّة، وبعد خمسة أعوامٍ وُجدَ تشابهٌ في ذكائهما ومزاجهما ونبرة صوتهما وعاداتهما العصبيّة، وأرجع ذلك إلى الوراثة، ولكن وُجدَ اختلاف في مواقفهما وقيَمهما وعادات أكلهما وتذوّقهما، وميلهما للنزعة القياديّة، والتأكيد على الروح الديمقراطيّة، «ثم ردّت هذه الاختلافات إلى تباين المحيط الأسريّ الذي تربّى فيه كلّ منهما؛ إذ إنّه كان السبب المباشر في إفراز هذه الاختلافات الشخصيّة بينهما على الرغم من وجود التشابهات الجينيّة الوراثيّة بينهما»[3].

---

(1) علي أسعد وطفة، واقع التنشئة الاجتماعيّة واتّجاهاتها، ص14.

(2) المصدر نفسه.

(3) معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعيّة، ص43.

يمكن القول إنّ تأثيرات الأسرة والمدرسة وغيرها ـ من مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة ـ لها دورٌ أساس في تأسيس قيَم الأفراد وسلوكيّاتهم، وإن كان العامل البيولوجيّ يؤدي دورًا في تشكيل الاتّجاه وتأسيس الطباع، فهو دور ثانويّ في تأثيره مقابل الأدوار الكبرى لمؤسّسات التنشئة المختلفة.

2ـ الوضع الصحّيّ

تتأثّر عمليّة التنشئة الاجتماعيّة بشكل كبير بالوضع الصحّيّ للمُنشَإ؛ بل إنَّ توفّر البيئة الصحّيّة السليمة للطفل أساس جوهريّ؛ ذلك لأنّ التنشئة الاجتماعيّة تكون شبه مستحيلة إذا كان الطفل معتّلًا أو معتوهًا، خاصّةً مع استمرار هذه المشكلة معه وملازمتها إياه بحيث يتميّز عن غيره بها.

قد تطيح المشكلة الصحّيّة وحدها بمؤسّسات التنشئة الأخرى، أو تعدِّل في أسلوبها وطريقتها في تعاملها مع الـمُنشَإ، «فإنّ لجنس الإنسان ووضعه الصحّيّ دورًا في تحديد علاقته بوالديه؛ حيث ينعكس ذلك على مستوى حماية الوالدَين ورعايتهما له، خاصّةً إن كان مصابًا بمرض مزمن، غير أنّ ذلك يختلف من بيئة اجتماعيّة لأخرى، ففي البيئة الفقيرة المحرومة من السكن الصحّيّ قد تعجز الرعاية الوالديّة عن توفير ضروريّات الحياة وتصبح مصدر قمع لرغبات الناشئين»[1]. لا يمكن عند الحديث عن التنشئة الاجتماعيّة والمؤثّرات التي تؤثّر على عمليّة التنشئة إغفال الجانب البيولوجيّ والصحّيّ للفرد؛ إذ «إنّه يمكن للباحث أن يجزم بأنّ توفير البيئة البيولوجيّة السليمة للطفل تمثّل أساسًا جوهريًّا؛ وذلك لأنّ عمليّة التنشئة الاجتماعيّة تكون شبه مستحيلة إذا كان الطفل معتلًّا أو معتوهًا، خاصّةً وإنّ هذه المشكلة ستبقى ملازمة ودائمة تميّزه عن غيره»[2].

---

(1) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو التفكير الإبداعيّ، ص280.

(2) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو التفكير الإبداعيّ، ص82.

تُعَدُّ صحّة الـمُنشَإ بمفهومها الشامل من النواحي العقليّة، والجسديّة، والنفسيّة، والاجتماعيّة، أحد أهمّ الأسُس الداعمة لعمليّة التنشئة، والعلاقة بينهما وثيقة وتبادليّة. فالتنشئة قد تأخذ بالاعتبار اهتمام الفرد بالصحّة، وكذلك فإنّ الصحّة تُعطي الدافعيّة والأمان لعمليّة التنشئة.

3ـ الوضع السياسيّ

الوضع السياسيّ من المؤثّرات العامّة التي تترك بصماتها على الأفراد الخاضعين للتنشئة، خاصَّةً مع احتدام الصراع السياسيّ في ظلٍّ الثورات أو النزاعات الداخليّةِ على السلطة، ويمكن للوضع السياسيّ أن يكون له دور أكبر وأشدّ مع تشكّلٍ أزمات طائفيّة بين الأعراق، أو الأديان، أو المذاهب المختلفة، حتى يشكّل مصدرًا هامًّا للتطبّع وللتنشئة على مبادئ محدّدة وقيَم معيّنة.

يـؤدّي اختلاف أنظمة الحكم إلى اختلاف القيَم الموجودة في المجتمع وفي التنشئة. فثمة فرقٌ واضح بين التنشئة التي تتم في مجتمعات ديمقراطيّة، وبين التنشئة التي تحصل في الأنظمة الاستبداديّة؛ إذ تنعكس القيَم على سلوك الفرد في أسرته وعلاقته مع الناس. وكما يؤثّر الوضع السياسيّ وطبيعة النظام السائد في التنشئة؛ فإنّ التنشئة تؤثّر تأثيرًا كبيرًا على التأسيس للديمقراطيّة أو الاستبداد، «وقد تمّ وضع دراسة ميدانيّة تظهر دراسة بين توأمين تربَّى كلٌّ منها في أسرة مختلفة؛ حيث وُجِد فرق ما بينهما بخصوص الروح الديمقراطيّة»[1].

أمّا الطائفيّة السياسيّة كحالة من حالات النظام السياسيّ، فتؤثّر بشكلٍ مختلف عن أيّ تأثيرٍ لأيّ نظام سياسيّ، فالطائفيّة السياسيّة تنطلق من جماعةٍ لا تختلف عن الجماعاتَ الأخرى بالمعتقد، أو بالعرق، أو غيره

(1) معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعيّة، ص43.

فحسب؛ بل أيضًا، في تقاسم أعضائها شعور التميُّز عن الغير، «والطائفة كيان اجتماعيّ يطالب الأعضاء بالتزام سياسيّ واجتماعيّ، له عاداته، وتقاليده، وذكرياته، وتجاربه التاريخيّة المشتركة»[1]. انطلاقًا من هذا التمايز وهذه الخصوصيّة التي يصطبغ بها الأفراد المُنشَأون، والتي يحملونها في مراحل حياتهم المختلفة، تكون الطائفيّة محورًا للتنشئة على بعض المفاهيم الدينيّة، فتنعكس على نظرة الفرد إلى الآخر، وإلى الشريك في الوطن، ونظرته إلى الوطن والمواطنة والعيش المشترك، وقد تستفحل النظرة الطائفيّة المستمَدّة من الوضع السياسيّ والتأزُّم بين الطوائف؛ للوصول إلى تحويل مؤسَّسات التنشئة المختلفة إلى أدوات لها، خاصّةً حين تصبح المدرسة مُلكًا لطائفة، والأصدقاء والبيئة من الطائفة نفسها.

4ـ البيئة

لا يستطيع الإنسان ككائن اجتماعيّ أن يعيش بمعزل عن الجماعة، فهو منذ أن يولد يمرّ بجماعات مختلفة تترك آثارها على قيَمه وسلوكه ومعارفه ومبادئه، «فكل جماعة لها بيئة حاضنة لأفرادها المشتركين بخصوصيات متعدِّدة. وتمثّل البيئة كلّ العوامل الخارجيّة التي تؤثِّر مباشرًا أو غير مباشر على الفرد، منذ أن تمّ الإخصاب، وتشمل البيئة بهذا المعنى العوامل الماديّة، والاجتماعيّة، والثقافيّة، والحضاريّة»[2]. وتوجد أنواع عدّة منها:

4ـ1ـ البيئة الرحميَّة

وهي التي تحتضن الجنين، منذ لحظة الإخصاب حتى لحظة الإنجاب. ويعتقد بعضٌ أنّ ما تعمله الأمّ كلّه أو تفكّر فيه له تأثير مباشر على الجنين.

4ـ2ـ البيئة الأسريّة

(1) هاني فارس، النزاعات الطائفيّة في تاريخ لبنان الحديث، ص14.

(2) زينب العزبي، علم الاجتماع العائلي، ص108.

وهي التي تشبع في الطفل حاجاته البيولوجيّة والنفسيّة والاجتماعيّة، فيتعلّم المشي، والكلام، وتناول الطعام، واكتساب الخبرات وتحديد الاتّجاهات.

4-3- البيئة المدرسيَّة

وهي التي تُسهم في نموّ الطلاب بفاعليّة بما توفّره لهم من معارف وطرق في التفكير، وحلّ المشكلات، وبناء العلاقات.

4-4- البيئة الاجتماعيّة

هي العوامل الكائنة خارج نطاق الأسرة والمدرسة، والتي تُعنى بمساعدة الفرد على الامتثال للعادات والتقاليد، وتوفّر له الانتماء للمجتمع ومؤسساته.

4-5- البيئة الطبيعيّة

وهي تأثير المناخ، وكل ما يخصّ العوامل الطبيعيّة الأخرى، والتي تؤثّر على نموِّ الفرد بشكل عام.

كلّما كانت البيئة ملائمة وفي خطّ ومسار واحد؛ فإنّها تؤثّر تأثيرًا إيجابيًّا على التنشئة، وتطبع الـمُنشَإ بطابعها، وكلّما اختلفت اتّجاهات البيئة وقيَمها، كلّما ساهمت وانعكست سلبًا على الفرد؛ لذلك تحاول الأسرة عادةً جعل الأفراد ينتسبون إلى بيئات متجانسة معهم من النواحي الدينيّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والسياسيّة.

5- ثقافة المجتمع

يُعرِّف كلكهون (Kluckhohn) الثقافة «بأنّها وسائل الحياة المختلفة التي توصّلَ إليها الإنسان عبر الحياة: العقليّة واللّاعقليّة، التي توجد في وقتٍ معيّن، والتي تكون وسائل إرشاد توجّه سلوك الأفراد الإنسانيّين في

المجتمع»[1]. تختلف المقاربات العلميّة في مدى تأثير المجتمع وثقافته على الأفـراد، «بين النظريّة الاجتماعيّة التقليديّة التي يمثّلها دوركهايم، والقائلة بالحقيقة الواقعيّة الشاملة للمجتمع، وخضوع الفرد تحت تأثيرها، وبين نظريّة علم النفس التي تُقيم الدور الأكبر للأفراد»[2]. لكن وبغضّ النظر عن المقاربات المختلفة ـالتي تحدّثنا عنها سابقًاـ يمكن البحث في مضمون ثقافة المجتمع كمؤثّر على بناء الفرد وتنشئته.

تشمل الثقافة جميع ألوان السلوك الإنسانيّ المكتسب من المجتمع (كاللّغة، والتقاليد، والأعراف، والاتّصال، ونوعيّة الطعام، والغذاء، والقيَم الأخلاقيّة، والـذوق الجماليّ ومعاييره، ونظم الدراسة، والمعاملات، والملبوسات، ونظم الحياة اليوميّة، والعمل، والتخصّص، والحكومة، والقوانين، والزواج، والطلاق، والضبط الاجتماعيّ، والفنون، وأساليب الترفيه). وعلى الرغم من أنّ مظاهر الثقافة متشابهة في شتّى المجتمعات ولكن النظام الإيديولوجي للمجتمع يحدِّد الفوارق في عمليّات التنشئة الاجتماعيّة؛ «فهناك مَن يربّي الأطفال على مزيدٍ من (الحرّيّة)، وهناك مَن يركِّز على (المسؤوليّة) دون الاهتمام بالحرّيّة»[3]... كما إنّ نوع الثقافة السائدة والمعتقد المهيمن يؤثّران على مستوى الحرّيّة ومستوى المسؤوليّة؛ إذ تتعامل مؤسّسات التنشئة مع أفراد تحاول بأغلبها دمجهم في هذه الثقافة التي يرجع إليها تحديد الطباع، والميول، والاتّجاهات، والمسارات التي سيندفع إليها الفرد.

وتتأثّر التنشئة باللّون، فالأسود غير الأبيض، «حيث يؤثّر لون البشرة على الشخص الموجود طبقًا لنظرة المجتمع، وكذا الأمراض التي يتوارثها أو

(1) محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعيّة للتربية، ص130.

(2) محمد سعيد فرح، البناء الاجتماعيّ والشخصيّة، ص70.

(3) عطوف ياسين، مدخل في علم النفس الاجتماعيّ، ص60.

يتعرَّض لها أيضًا»[1].

ثالثًا: مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة

انطلاقًا من نظريّات التنشئة الواردة سابقًا، يمكن للباحث الالتفات إلى الأهميّة التي يوليها علم الاجتماع للمجتمع المحيط بالـمُنشَإ في عملية التنشئة الاجتماعيّة. فعلى الرغم من التفاوت الواضح في مستوى التأثير المجتمعيّ الذي توضحه نظريّات التنشئة الاجتماعيّة، إلا أنَّ أيًّا منها لا يُنكِر دور مؤسّسات المجتمع في بناء شخصيّة الفرد وتنشئته على مجموعة من القيَم والمبادئ والسلوك، كما إنّ أيًّا منها لا يرفض تفاوت التأثير بين مؤسَّسات التنشئة. «فالأسرة لها تأثير واضح باعتبارها مصدر التنشئة الأوّليّة للطفل، والمدرسة لها دور بيِّن لأنّها مكان التنشئة العلميّة والقيميّة، ولا يمكن إغفال الأقران، والمؤسّسات الدينيّة والحزبيّة، وغيرها من مؤسّسات التنشئة. هذه المؤسّسات وإن كان التأثير بينها متفاوتًا، لكن يبقى الدور الأكبر للأسرة والمؤسّسة التعليميّة»[2].

أ- الأسرة

هي أوّل مؤسَّسة صغيرة تؤثّر على الطفل، «تُعتبر الوحدة الأولى المؤثّرة من مؤسّسات التنشئة والتطبيع الاجتماعيّ. تحدث فيها استجابات الطفل الأولى نتيجة التفاعلات التي تنشأ بينه وبين والديه وإخوته»[3]، «فهي تحفظ بقاء الجنس البشريّ بضمان التكاثر، وتمنح أفرادها الاستمرار المعنويّ لما تغرسه في نفوسهم من ثقة»[4].

---

(1) Sara Meadows, **The Child as Social Person**, p25.

(2) Jack Dennis, **Socialization to Politics**, p20.

(3) زيدان يوسف مصطفى، **السلوك الاجتماعيّ للفرد**، ص143.

(4) عطوف ياسين، **مدخل في علم النفس الاجتماعيّ**، ص68.

تُعتبر الأسرة أهمّ الهيئات التي تقوم بعمليّة التنشئة الاجتماعيّة الإنسانيّة، خاصّةً أنّها تُعتبر ظاهرة عالمية لا يخلو منها أيّ مجتمع إنسانيّ، وترجع أهميّتها إلى أنّها الجماعة الأولى التي تتحمّل المسؤوليّة الرئيسة في تنشئة الأطفال، وخاصّة في السنوات الأولى من أعمارهم، «ففي الأسرة يتعلّم الأطفال المعايير والقيَم الثقافيّة، ويكتسبون اللّغة وغيرها من الرموز والمهارات الضروريّة اللّازمة لحياتهم المقبلة»(1). والطفل يتعلّم بالتقليد من والديه من خلال التمثُّل بهما، «فالولد يعامل لعبته الصغيرة بنفس تعامل والديه معه: إن عنفًا فعنف، وإن رقّة فرقّة. وهذه التنشئة تنمو وتتطوّر معهم»(2).

1ـ تعريف الأسرة

يشمل لفظ «أسرة» ـمن وجهة نظر علم الاجتماعـ مفهومَين: **الأوّل**: يرى أنّ الأسرة تشتمل على الأفراد كلّهم الذين تربطهم سلسلة نسب ـوعلى وجه الخصوص الأقارب كلّهم الذين على قيد الحياةـ وهذا الاستعمال يتطابق مع مفهوم القبيلة. ولكن مع زيادة تحرّكات السكان، «يستخدم لفظ الأسرة بالمفهوم، **الثاني**: الوظيفيّ على أنّه التجمُّع المستمرّ للآباء والأبناء، والذي يتولّى وظيفة أوّليّة هي عمليّة التشكيل الاجتماعيّ للطفل، وإشباع حاجات الأفراد فيه للتقبُّل والاستجابة»(3).

تقدّم المحاولات العديدة التي بذلها علماء الاجتماع، على اختلاف مذاهبهم وانتماءاتهم، لتعريف «الأسرة» دليلًا قويًّا على تعدُّد النظرة إلى الأسرة كمفهوم اجتماعيّ، واختلاف المدارس الفكريّة، والاتّجاهات المَعرفيّة السوسيولوجيّة في وضع حدودٍ لهذا المفهوم.

---

(1) سهير محمد، **التنشئة في المجتمع العربيّ**، ص12.

(2) Gwendolyn Cartledge & Milburn Joanne, **Teaching Social Skills to Children**, p66.

(3) زينب العزبي، **علم الاجتماع العائلي**، ص50.

يُعرِّف أوغست كونت (Auguste Comte) الأسرة بأنّها «الخليّة الأولى في جسم المجتمع، وهي النقطة الأولى التي يبدأ منها التطوّر، ويمكن مقارنتها بالخليّة الحيّة في التركيب البيولوجيّ للكائن الحيّ، وتُعتبر أوّل وسط طبيعيّ واجتماعيّ ينشأ فيه الفرد، ويتلقّى عنه المكوّنات الأولى لثقافته، ولغته، وتراثه الاجتماعيّ»[1].

ويعرّفها إرنست بيرجس (Burgess) بأنّها «مجموعة من الأشخاص ارتبطوا بروابط الدّم، أو الزواج، أو الاصطفاء، أو التبنّي، مكوّنين حياة معيشيّة مستقلّة ومتفاعلة، ويتقاسمون الحياة الاجتماعيّة كلٌّ مع الآخر، ولكلٍّ من أفرادها دورٌ اجتماعيٌّ خاصٌّ به، ولهم ثقافتهم المشتركة»[2].

أمّا كولي (Cooley)، فيعتبر أنَّ الأسر هي الجماعات التي تؤثِّر على نموّ الأفراد وأخلاقهم، منذ المراحل الأولى من العمر وحتى يستقلّ الإنسان بشخصيّته، ويصبح مسؤولًا عن نفسه، وعضوًا فاعلًا في المجتمع.

ومن المحاولات المبكرة لتعريف الأسرة، التعريف الذي صاغه ميردوك (Murdock)؛ إذ يُعرِّفها بأنّها «جماعة اجتماعيّة تتميَّز بإقامة مشتركة، ووظيفة تكاثريّة، وتعاون اقتصاديّ، ويوجَد بين اثنين من أعضائها -على الأقلّ- من ذكر بالغ، وأنثى بالغة، وطفل، سواء كان من نسلها أو من طريق التبنّي»[3].

وقد حدّدَ برتراند (Bertrand) السّمات المهمّة المميّزة للأسرة بوصفها وحدة، ثم صاغ تعريفه في ضوء هذه السمات، وهي:

- إنّ الأسرة هي علاقة زواج قائمة على أسس وروابط اجتماعيّة مقبولة.

---

(1) سيِّد علي لكحل، صراع التنشئة الاجتماعيّة بين مؤسسة الأسرة ومؤسّسة الشارع، ص40.

(2) عنيمة المهيني، الأسرة والبناء الاجتماعيّ في المجتمع الكويتيّ، ص98.

(3) فهد عبد الرحمن الناصر، الأسرة، ص98.

- إنَّها تتكوّن من أشخاص وُجِدت بينهم روابط الزواج والدم والتبنّي، تبعًا للعرف السائد في المجتمع.

- إنّ أعضاء الأسرة يقيمون مع بعضهم في مكان واحد، وتحت سقفٍ واحد.

- إنّ الأسرة وحدة من أشخاص متفاعلين، كلّ منهم يقوم بدوره الذي حدّده المجتمع سلفًا، وإنّ هذا التفاعل يكون مصحوبًا بإشباع حاجات فيزيقيّة، واقتصاديّة، واجتماعيّة.

ووفقًا لهذه السمات عرّف الأسرة بأنها «جماعة اجتماعيّة مكوّنة من أفراد ارتبطوا مع بعضهم برباط الزواج، أو روابط الدم والتبنّي، وهم غالبًا يشتركون مع بعضهم في عادات عامّة، ويتفاعلون مع بعضهم تبعًا للأدوار الاجتماعيّة المحدّدة من قبل المجتمع»[1].

ويُعرِّفها أنتوني غدنز (Antony Gedens) بأنّها «مجموعة من الأفراد المرتبطين مباشرة بصلات القرابة، ويتولّى أعضاؤها البالغون مسؤوليّات تربية الأطفال»[2].

يعود اختلاف التعريفات السابقة وغيرها من التعريفات المحدِّدة للأسرة، إلى اختلاف المدارس الفكريّة والنظريّة التي ينتمي إليها العلماء في العلوم الاجتماعيّة، كما إنّه يختلف باختلاف الثقافة ونسق القيَم الذي ينتمي إليه العالم، ويعود أيضًا إلى الاختلاف في شكل الأسر الموجودة. لكن يمكن وضع نقاط توجز التعاريف السابقة وتحصرها؛ فالأسرة هي:

مكانيًّا: مجموعة من الأفراد يعيشون في مكانٍ واحد لفترة او لفترات أو بشكل مستمرّ.

---

(1) المصدر نفسه، ص101.

(2) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص254.

زمانيًّا: يعيش أفراد الأسرة مدّة من الزمن، تمتدّ من بداية العلاقة بين الذكر والأنثى.

وظيفيًّا: إطار من التفاعل الوظيفيّ، وتقاسم الأعمال، والأدوار الاجتماعيّة.

عدديًّا: تتألّف الأسرة من اثنين على أقلّ تقدير، وقد تمتدّ إلى أكثر من ذلك بحسب القيَم والمناطق.

ارتباطيًّا: ترتبط الأسرة بعلاقة زواج أو ارتباط مُعتَرف به عرفيًا، وبعلاقة والديه إن وجدَت.

2ـ أهميّة الأسرة في التنشئة الاجتماعيّة

تُعتبر الأسرة هي الوحدة الاجتماعيّة الأولى التي ينشأ فيها الطفل؛ لأنّها أوّل مؤسَّسة تحتضنه منذ ولادته وتؤثّر فيه. فهي محيطه وقناته الأولى التي يستطلع من خلالها شخصيّته، ويتعلّم لغته، ويتعرّف على قيَمه. «والأسرة لكونها وسيطًا اجتماعيًّا بين الفرد والمجتمع، تتولى تنشئة الطفل وتلقينه قيم المجتمع، كما وتسهم في التأثير على وضع الفرد وعلاقته بالدولة»[1]؛ لكنّ تأثير الأسرة على التنشئة الاجتماعية «تعتمد بالدرجة الأولى على وجود الأمّ المربية، والأشخاص البالغين الذين يهتمّون بالطفل، ويؤمّنون البيئة المناسبة لتلبية حاجاته الأساس المساهمة في تطوّره، وكلّما زادت تلبية الاحتياجات كانت تأثيرات الأسرة أقوى»[2].

على الرغم من الأهميّة التي يوليها علماء الاجتماع بالأسرة والعائلة، فقد قلَّلَ دوركهايم من قيمة الأسرة، واعتبرها عنصرًا ثانويًّا في المجتمع،

---

(1) علي بوعناقة، الشباب ومشكلاته الاجتماعيّة في المدن الحضريّة، ص123.

(2) Allison Dames & Alan Prout, **Constructing and Reconstructing Childhood**, p64.

ووصفَ الأخلاق الأسريّة بأنّها عاطفيّة، وهي أقرب إلى الفرد؛ لأنّها أقرب إلى المصالح الشخصيّة. وتساعد التربية الأسريّة على تنمية المشاعر الأسريّة. ويرى دوركهايم «أنّ الأسرة بحكم تكوينها البسيط لا تستطيع أن تكون أداةً صالحة لإعداد الطفل لأداء واجباته في الحياة الاجتماعيّة؛ ولذا أرجعَ عمليّة التربية الاجتماعيّة والقوميّة إلى الطور الذي يلتحق به الطفل بالمدرسة»[1].

لكن الاتّجاه الاجتماعيّ بعد دوركهايم أكّد على أهميّة الأسرة كنظام اجتماعيّ باعتبار أنّها النظام الذي يحلّ محلّ المجتمع لتدعيم العناصر الاجتماعيّة والأخلاقيّة والثقافيّة عند الطفل، ولتدريب الشخص على أداء السلوك المرتبط بالأدوار الاجتماعيّة، «فالفرد يجب أن يعيش في أسرةٍ تربطه بالبناء الاجتماعيّ وتُمثّل المجتمع لديه؛ ليصير إنسانًا له شخصيّة اجتماعيّة تحمل طابع المجتمع الذي يعيش فيه»[2]. فللأسرة تأثير بالغ في عملية التطبيع الاجتماعيّ، وكلّ أسرة لها سلوكها الذي تطبع عليه طفلها بما تعكسه من قيم واتّجاهات على الطفل؛ إذ تختلف المعايير من أسرة إلى أخرى. ولا بُدّ من الإشارة إلى أنّ الأسرة المستقرّة تُشبع حاجات الطفل ومتطلّباته، وتساعده في تكوين شخصيّته على أسس سليمة. في حين أنّ الأسرة المضطربة تُعدّ مكانًا ملائمًا للانحرافات السّلوكيّة كلّها، والاضطرابات النفسيّة. وقد أشار باندورا إلى ذلك عندما أشار إلى «عملية التقليد والمحاكاة كميكانيزم من ميكانيزمات التطبيع الاجتماعيّ»[3]. وقد أكّد بارسونز أنّ الأسرة نسَق اجتماعيّ من أهمّ الأنساق التي تربط البناء الاجتماعيّ بالشخصيّة، وأرجَع هذه الأهميّة إلى «أنّ عناصر تكوين البناء هي بعينها عناصر تكوين الشخصيّة، فالقيم والأدوار عناصر تتوحّد بها

(1) محمد سعيد فرح، البناء الاجتماعيّ والشخصيّة، ص243.

(2) المصدر نفسه، ص244.

(3) زينب العزبي، علم الاجتماع العائلي، ص119.

الشخصيّة أثناء التفاعل الأسريّ، وفي الوقت ذاته، فالقيم والأدوار عناصر اجتماعيّة تنظّم العلاقات داخل البناء إذا ما توحّد بها غالبيّة الجماعة»[1].

تنكشف أهميّة الأسرة من خلال الوظائف والأهداف المنوطة بها، والدور الذي تؤديه في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة، وقد استمرّت هذه الوظائف مع الزمن كما اختلفت مع تغيّر الأماكن والبيئات. ذكرَ وليم أوغبرن سبع وظائف كانت الأسرة تقوم بها في الماضي، هي «الدينيّة، والعاطفيّة، والاقتصاديّة، والتربويّة، والترويحيّة، والمكانة العائليّة، ووظيفة الحماية»[2].

المعروف أنّ الأسرة تقوم بثلاث وظائف مجتمعيّة، «فهي تنتج الأطفال، وتمدّهم بالبنية الصالحة لتحقيق حاجاتهم، وهي تعدّهم للمشاركة في حياة المجتمع والتعرُّف على قيمه، وتمدّهم بالوسائل التي تكوّن ذاتهم داخل المجتمع»[3]. ويمكن اختصار الوظائف بنقاط أربع:

- تلقين المُنشَإ قيَم الجماعة الاجتماعيّة التي ينتمي إليها ومعاييرها وأهدافها.

- إشباع الحاجات البيولوجيّة والاجتماعيّة للمُنشَإ.

- تعليم المُنشَإ الأدوار الاجتماعية ومواقفها المدعمة.

- دمج المُنشَإ بالحياة الاجتماعية من خلال إكسابه المعايير والنظم الأساسيّة الاجتماعيّة»[4].

ويمكن تصنيف الوظائف في نوعين:

---

(1) محمد سعيد فرح، **البناء الاجتماعيّ والشخصيّة**، ص244.

(2) زينب العزبي، **علم الاجتماع العائلي**، ص57.

(3) H. L. Witmer & R. Kotinsky, **Personality in the Making**, p177.

(4) معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعيّة**، ص148.

- **وظائف ماديّة وفيزيقيّة**: تشمل وظيفة الإنجاب والحماية بتنوّعاتها المختلفة، والوظيفة الافتقاريّة، والوقاية الصحّيّة، وغيرها.

- **وظائف ثقافيّة وعاطفيّة واجتماعيّة**: تشمل تكوين الفرد بالثقافة والتربية وعمليّة التنشئة الاجتماعيّة.

بينما كانَت العائلة منذ الأزمنة القديمة تُتّخذ في الأساس نموذجًا للحكم، صارَت في القرن الثامن عشر باستمرار جزءًا من التكوين الاجتماعيّ. وحين تسيّدَت الاقتصادات المنّظمة قوميًّا، تراجعَ دور العائلة كبؤرة للتشغيل، وجهة مرجعيّة للتنشئة، تكمن وظيفتها في إعداد الأطفال[1].

أثّرت المتغيّرات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي اجتاحت العالم على الأسرة من حيث البنية أو الوظيفة، كما زاحمَت كثير من المؤسّسات والمنظّمات الاجتماعيّة الأسرة في كثير من وظائفها، ما أدّى ببعض علماء الاجتماع إلى الاعتقاد بتقلّص دور الأسرة في المجتمع.

ويمكن رصد أهمّ التغيّرات على الأسرة الحديثة المختلفة عن الأسرة القديمة:

- «تحوّل الأسرة من وحدة مُنتِجة إلى وحدة مستهلِكة، ما يفترض معه تقلّص الوظيفة الاقتصاديّة.

- انتقال وظائف الحماية الجسديّة وحماية الحرّيّات والوقاية الصحّيّة إلى مؤسّسات وهيئات أخرى، كأجهزة الشرطة والمؤسّسات القضائيّة.

- انتقال وظيفة التعليم والتربية والتنشئة الاجتماعيّة إلى مؤسّسات أخرى، كالمدارس ووسائل الإعلام، والجمعيّات، والأحزاب، وغيرها»[2].

---

(1) طوني بينيت ولورانس غروسبيرغ وموريس ميغان، **مفاتيح اصطلاحيّة جديدة**، ص461.

(2) فهد عبد الرحمن الناصر، **الأسرة**، ص138.

لعلّ الدور الأُسَريّ الذي كان يجعل منَ الأسرة أحد المصادر الرئيسة لغرس القيم قد انحسر؛ إذ تشاركها مؤسّسات أخرى داخل المجتمع، فالأسرة التقليديّة على حدِّ قول وليام أوغبرن كانت تقوم بوظائف متعدّدة، وتختصر الأدوار المختلفة. إلّا أنّ بارسونز قد أشار إلى مفهوم التمايز الوظيفيّ؛ إذ أشار إلى «أنّ هناك مؤسّسات حديثة أصبحت تؤدّي وظائفها بشكل متمايز، وتشترك مع الأسرة بأدوار مختلفة ومتكاملة وأكثر تخصُّصًا، فأصبحَت وفق ذلك عمليّة التنشئة الاجتماعيّة غير محصورة بمؤسّسة الأسرة»[1]. لكن على الرغم من ذلك، فقد أكّدت أكثر الدراسات التربويّة والنفسيّة والاجتماعية إلى أنّ الأسرة لا تزال محوَر التنشئة وأقوى مؤسّساتها؛ إذ تشكّل برأي هذه الدراسات حوالى 70 بالمئة من مضمون التنشئة عند الأجيال الجديدة[2].

3ـ العوامل المؤثّرة في التربية الأسريّة

تضطلع الأسرة بدور مركزيّ في التنشئة الاجتماعيّة، حتى إنّه يُطلَق عليها التنشئة الأوّليّة، في مقابل أنواع عدّة من التنشئة الأخرى التي يُساهم فيها عدد من مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة. وتخضع عمليّة التنشئة الأسريّة لمتغيّرات عدّة تترك آثارها على الـمُنشَإ، وتختلف من أسرة إلى أسرة:

3ـ1ـ العامل الاقتصاديّ

يؤدي العامل الاقتصاديّ دورًا أساسًا في القيَم والثقافة التي ستزرع عند الـمُنشَإ، وقد درس هذا العامل انطلاقًا من مفهوم الطبقة الاجتماعيّة. فالعنصر الأساس المحدِّد للطبقة الاجتماعيّة هو الملكيّة، وقد تبلورَت فكرة الطبقات بصورة قويّة في أطروحة كارل ماركس، معتبرًا أنّ الطبقة

---

(1) يوسف الكندري، دور التنشئة الاجتماعيّة والإعلام في الوحدة الوطنيّة، ص11.

(2) مقابلة مع الدكتورة نجوى يحفوفي، 12ـ11ـ2013.

الرأسماليّة تضمُّ مَن يملكون رأس المال ووسائل الإنتاج. ولا شكّ في «أنّ هناك فروقًا بين الثقافات الفرعيّة تتعلّق بالحداثة والتقليد؛ لكنّ مثل هذه الفروق يُمكن أن تُعزى أيضًا للطبقات الاجتماعيّة، وفي مثل هذه الحالة يكون البحث في فروق التنشئة العائدة للطبقات الاجتماعيّة أكثر فائدة»[1].

يتحدّد قياس طبقة الأسرة وتحديد العامل الاقتصاديّ لها، بمستوى الدخل الحاصل عن طريق الرواتب الشهريّة أو المداخيل السنويّة التي يتقاضاها أفراد الأسرة، «وغالبًا ما تُحسَب نسبة الدخل بتقسيم الدخول الماديّة على عدد أفراد الأسرة»[2]. ويتّفق معظم علماء الاجتماع على «وجود طبقة عُليا تتكوّن من مالكي الجانب الأكبر من المصادر الاقتصاديّة في المجتمع، وطبقة عاملة تتكوّن من المأجورين، وطبقة وسطى تملأ الفراغ الفاصل بين الطبقتين: العليا والعاملة. وتشمل بصفة خاصّة الموظّفين وأصحاب المِهَن الحرّة»[3].

لقد أكّدت الدراسات في مجتمعات مختلفة على وجود فروقات بين الطبقة المنخفضة والمتوسّطة والمرتفعة، وأكثر الفروق وضوحًا ترتبط بالعامل الاقتصاديّ. فالضغوط التي تواجه الطبقة المنخفضة اجتماعيًّا المتّصفة بالفقر، وإدراكها الافتقار للمكانة الاجتماعيّة، يدفعها إلى تشكيل شبكات شاملة داعمة لهذا الوضع مكوّنة من أقرباء وأصدقاء وجيران، تساعدها على خلق مشاعر الأمن، وتؤدّي إلى نمط ثقافيّ معيَّن، ينعكس في وجود معايير ومعتقدات خاصّة بها تؤثِّر مباشرةً في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة. كما «إنّ الظروف الاقتصاديّة الصعبة وما ينتج عنها من ضغط نفسيّ على الوالدين يجعلهما أقلّ كفاءة في تنشئة أطفالهم»[4].

(1) عدنان الأمين، التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع، ص54.

(2) وطفة علي أسعد وطفة، واقع التنشئة الاجتماعيّة واتّجاهاتها، ص17.

(3) فاطمة الكتاني، الاتّجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة، ص64.

(4) المصدر نفسه، ص65.

يمكن القول «إنّ الطبقات الأكثر تدنيًا التي تتكوّن من الفقراء والمساكين والعاطلين عن العمل، يعيشون وضعًا متباينًا اجتماعيًّا واقتصاديًّا، ويتميّزون بخدمات اجتماعيّة ضعيفة، وتنشئة اجتماعيّة تتميَّز بالفتور»[1].

يعتبر بيير بورديو (Pierre Bourdieu) في كتابه: «التمايز_النقد الاجتماعيّ للحكم» أنّ ثمة خطًّا فاصلًا بين الطبقة الغنيّة اقتصاديًّا والطبقة الفقيرة، ثمّة ذوق خاصّ بالطبقة العليا، وذوق خاصّ بالطبقة الشعبيّة، وهذان الذوقان لا يجتمعان، بحيث «إنّ الطبقة البرجوازيّة تتميّز بما يهمّها وتستحسنه وتمارسه، وتُعبِّر عن «القرف» ممّا يُعجب ويهمّ الطبقة الشعبيّة وتفضّله وتمارسه»[2].

إنّ لكلّ طبقة اجتماعيّة ثقافة معيّنة خاصّة بها، تتمثّل في القيَم والمعتقدات وأنماط السلوك، وتُمثّل إطارًا مرجعيًّا يشكّل القاعدة لأيّ ممارسة والديّة في التنشئة الاجتماعيّة. فقد أكّدت الدراسات «أنّ آباء الطبقة الفقيرة أكثر استعمالًا للعقاب البدنيّ والتسلّط المبنيّ على الطلبات القاطعة دون شرح أو تفسير، مقارنةً بآباء الطبقة الوسطى؛ فإنّ أساليبهم أكثر ميلًا للشرح والتفسير والتسامح»[3].

3_2_ العامل الثقافيّ

في الوقت الذي يُعطي بعض الباحثين أهميّة خاصّة للعامل الاقتصاديّ للأسرة، ويذهب بعضهم إلى التركيز على العوامل الثقافيّة والفكريّة للأسرة، ويذهب آخرون مثل بول كليرك إلى أنّ العامل الثقافيّ يرتبط ارتباطًا عميقًا بالعامل الاقتصاديّ. ويمكن القول إنَّ أهميّة هذَين العاملَين مرهونة ببعض

(1) John Rex, **Key Probems of Sociology Theory**, p150.

(2) عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع**، ص59.

(3) فاطمة الكتاني، **الاتّجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة**، ص66.

الظروف والشروط الاجتماعيّة، فعلى سبيل المثال؛ «يمكن للدخل أن يكون مؤثّرًا جدًّا في مرحلة التعليم العالي، في حين أنّ المستوى الثقافيّ للعائلة يمكن أن يؤدّي دورًا مهمًّا جدًّا في التعليم الابتدائيّ»[1].

«الثقافات» الأسريّة موجودة بقدر ما توجد جماعات أو مجموعات مُدركة لخصوصيّتها أو هويّتها، «وهذه الجماعات تفترق على أُسُس مختلفة، منها: الأساس الجغرافيّ (أرياف/ مدن)، أو على أساس النسب (قبائل، عوائل، عشائر)، أو على أساس اللّغة والعرق (أرمن، عرب، أكراد)»[2]...؛ لكنَّ المقصود بالعامل الثقافيّ ها هنا -على المستوى الإجرائيّ- «هو مستوى تحصيل الأبوين العلميّ، ومستوى الاستهلاك الثقافيّ المتمثِّل بعدد الساعات التي يقضيها الوالدان في قراءة الكتب والمجلات والمواد الثقافيّة»[3].

لقد أكّد برتراند راسل (Bertrand Russell)، «أنّ الأبوين غير المتعلّمين وغير المدركين لحاجات ومطالب الطفل، والأساليب السويّة لرعايته، لا ينقصهما حسن النيّة ولا الرغبة الصادقة في تقديم أفضل رعاية لأطفالهما، ولكنّهما بسبب عدم إلمامهما بهذه الأمور قد لا يقومان بواجبات الرعاية على الوجه المطلوب»[4].

وتبيّن بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطيّة قويّة بين مستوى تعليم الأبوين ومدى استخدام الشدّة في العمل التربويّ، «حيث يغلب على الآباء الجامعيّين اعتمادهم على أسلوب التشجيع. وتُشير دراسات أخرى إلى نتائج مماثلة في ما يتعلّق بأسلوب التربية ومستوى تعلّم الأمّ. وتشير نتائج

(1) علي وطفة، **واقع التنشئة الاجتماعيّة واتّجاهاتها**، ص23.
(2) عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع**، ص53.
(3) علي وطفة، **واقع التنشئة الاجتماعيّة واتّجاهاتها**، ص28.
(4) فاطمة الكتاني، **الاتّجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة**، ص85.

دراسات أخرى إلى أهميّة العلاقة بين المستوى الثقافيّ للأب وحاصل الذكاء عند الأطفال، ونمط شخصيّاتهم ومدى تكيّفهم»[1].

قد يكون المستوى التعليميّ للوالدَين ومقدار ثقافتهما وحجم مطالعاتهما أحد العوامل المهمّة ذات التأثير الوظيفيّ للأسرة، وبالتالي يشكّل أساسًا كبيرًا في تنشئة الأطفال الأسريّة.

3ـ3ـ العامل الدينيّ

إنّ الالتزام الدينيّ والانقياد لأحكام الشريعة الدينيّة، ونوعيّة الخطاب المعتمَد، ورسوخ القيَم والمبادئ الدينيّة، والمشاركة في الشعائر، عوامل أساس يؤسِّس لها أهل الأطفال في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة. فالمفاهيم المرتبطة بالحياة والوجود، والدنيا والآخرة، والخير والشر، والإيمان والكفر، يستلّها الطفل خلال التنشئة الأوَّليّة المتمثّلة بالأسرة؛ إذ يؤدي تديُّن أحد الوالدين دورًا كبيرًا في تديّن الأولاد والتزامهم المستقبليّ.

والتربية الإسلاميّة تبدأ في البيت «عن طريق المحاكاة والتلقين، فعندما يولَد الطفل يشبُّ ويرى أباه وأمّه: 1ـ يقرآن القرآن، 2ـ ويصلّيان، 3ـ ويصومان في شهر رمضان، 4ـ ويقومان بممارسة الشعائر الدينيّة المختلفة، وبناءً عليه، تنطبع في ذهن الـمُنشَإ هذه الصورة، ويتأثّر خطاها بالتقليد»[2].

3ـ4ـ نوع الأسرة

اهتمّ باحثو علم الاجتماع العائليّ بنمط الأسرة ونوعها، كعمل منهجيّ في سبيل التمهيد للأبحاث المتخصِّصة والإشكالات المتعدِّدة التي يُفترض

(1) علي وطفة، واقع التنشئة الاجتماعيّة واتّجاهاتها، ص28.

(2) مصطفى الطحان، التربية ودورها في تشكيل السلوك، ص26.

الإجابة عنها. ومن نتائج تصنيف الأُسَر مقاربة دور كلّ نوع من أنواع الأُسَر في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة.

تنقسم الأُسَر باعتبار شكلها إلى:

3ـ4ـ1ـ الأسرة النوويّة

وهو الشكل الأوليّ للأسرة، ويُطلَق عليها الأسرة الزواجيّة أو الأسرة البسيطة، وتتكوّن من الزوج والزوجة والأبناء القصَّر. تتميَّز هذه الأسرة بأنّها تُقيم في سكن واحد ومعيشة واحدة، ويشكّلون وحدة مستقلّة عن الأقارب والمجتمع، وهي سمة مميِّزة للمجتمعات الحضريّة والصناعيّة الحديثة.

3ـ4ـ2ـ الأسرة المركّبة

حين تعيش أُسَر زواجيّة عدّة في وحدة سكنية واحدة أو منفصلة، ويربط بينها وحدة الزوج وتعدُّد الزوجات، ويوجد هذا النمط في المجتمع الذي يُبيح تعدُّد الزوجات.

3ـ4ـ3ـ الأسرة الممتدّة

يوجد هذا النوع في المجتمعات التقليديّة؛ إذ تتسع دار المعيشة؛ لتضمّ أجيالًا عدّة من الأُسَر البسيطة؛ إذ يعيش الأبناء وأبناء الأبناء في مسكن مشترك، بحيث يتضامن أفرادها في الملكيّة والعمل والنشاط الاقتصاديّ. تتميَّز هذه الأسرة بتعدّد أدوار الفرد؛ إذ يكون الفرد ابنًا بالنسبة إلى الأب، وأبًا وزوجًا بالنسبة إلى أبنائه وزوجته، ويُطلَق على هذا النمط اسم الأسرة غير المنقسِمة(1).

يواجه الأطفال الذين ينشأون في أُسَر ممتدّة ظروفَ حياةٍ تربويّة غير

---

(1) فهد عبد الرحمن الناصر، **الأسرة**، ص120.

تلك التي تُحيط بالأطفال في بيئة أُسَر نوويّة صغيرة. ولا شكّ في أنّ تأثير كلٍّ من الأسَرة الممتدّة والأسرة النوويّة يختلف باختلاف الظروف وتكامل المتغيّرات الاجتماعيّة الأخرى، «فمن الثابت أهميّة عدد أفراد الأسرة في التنشئة الاجتماعيّة»[1]، والأسرة الممتدّة تؤثّر على المُنشَإ بدرجة أكبر من الأسَر الباقية، أمّا الأسرة المركّبة فقد تكون عرضة للخلل في التنشئة، بحسب المشاكل التي قد تظهر بين الحين والآخر.

ومن المفترَض التأكيد على أنّ تأثير الأسرة على التنشئة الاجتماعيّة يعتمد بالدرجة الأولى على وجود الأمّ المربية، ووجود أشخاص بالغين كالوالدين، يُشعرون الطفل بالاهتمام الكامل، وقادرين على تأمين البيئة المناسِبة لتلبية حاجاته الأساس المساهمة في نشأته. «وكلّما زادَت تلبية الاحتياجات، كلّما كانَت تأثيرات الأسرة أقوى»[2].

وُجدت في عالم ما قبل الحداثة «مفاهيم المجتمع الشامل كأن تقول المجتمع الألمانيّ بحيث لا توجد هويّة فرديّة للأفراد، لكن مع عصر الحداثة تحوّلت إلى مفاهيم الشخصيّة والهويّة الفرديّة، في تلك الأوقات كانت العائلة نوويّة لكنّها تغيّرت حاليًّا»[3]. وقد أضحى واضحًا «أنّ الأسرة في دول العالم الثالث تتحوّل إلى أسرة نوويّة من حيث المكان والحجم، وكان ذلك التغيُّر استجابةً للتغيُّر في المجتمع والعلاقات الاجتماعيّة»[4].

يمكن لنا أن نؤكّد وجود عدد من العوامل الأخرى التي تؤثِّر في الدور الأسريّ في عمليّة التنشئة، كالعلاقة بين الوالدَين، وجنس المُنشَإ وترتيبه بين إخوته، وغيرها من العوامل المختلفة. كما إنّه تختلف داخل الأسرة

---

(1) علي أسعد وطفة، واقع التنشئة الاجتماعيّة واتّجاهاتها، ص26.

(2) Allison Dames & Alan Prout, **Socialization and Reconstructing Childhood**, p64.

(3) Steven Miles, **Youth Life Styles in a Changing World**, p51.

(4) علي بوعناقة، الشباب ومشكلاته الاجتماعيّة في المدن الحضريّة، ص123.

الواحدة التنشئة بين فردٍ وآخر، ففي دراسة قامَ بها عدّة باحثين، وجدوا «أنّ الاهتمام يكون مركّزًا على الولد البكر، بحيث يصرف الأهل عليه بمعدّل 7 ساعات مقابل ساعتين فقط للولد الثاني يوميًّا، مما يجعل الولد الأوّل أقلّ استقلاليّة وأكثر تبعيّة لوالديه من الثاني»[1].

ب- المدرسة

هي مؤسّسة اجتماعيّة اتّفقَ الجميع على إنشائها بقصد المحافظة على ثقافتها، ونقل هذه الثقافة من جيل إلى جيل، وتوفير الفرص المناسبة للطفل؛ كي ينمو جسميًّا، وعقليًّا، وانفعاليًّا، واجتماعيًّا، إلى المستوى المناسب الذي يتّفق مع ما يتوقّعه المجتمع من مستويات. «فالمدرسة وسيلة المجتمع للأخذ بيد الطفل أثناء نموّه والمزج به في التراث الثقافيّ؛ ليُصاغ، وتتمّ تنشئته اجتماعيًّا»[2]. «للمدرسة وسائل وأساليب وطبيعة عمل تجعل منها بمجموعها أداة فريدة من حيث فعاليّتها في نقل المعارف والمهارات، وترسيخها ودمجها في شخصيّة المتعلّم الذي يقضي فيها نصف وقته اليوميّ، لذلك فهي الرحم المكوّن مواطنين»[3].

تشترك المدرسة مع غيرها من مؤسّسات المجتمع في فعل التنشئة، وهي أقرب إلى الأسرة والمؤسّسة الدينيّة والمؤسّسة الإعلاميّة، من حيث إنّ هذه المؤسّسات تمارس جميعًا التنشئة المقصودة بصورة أو بأخرى. «المدرسة هي واحدة من وكالات التنشئة المختلفة؛ لكنّ الفرق بين المدرسة وغيرها من وكالات التنشئة أنّ المدرسة هي الوحيدة المختصّة بالتنشئة، أي ليس لها أدوار أخرى، فالأسرة مثلًا تقوم -فضلًا عن التنشئة-

(1) Irving Tallman & Ramona Marotz-Baden, **Adolescent Socialization in Cross-Cultural Perspective**, p93.

(2) زينب العزبي، **علم الاجتماع العائلي**، ص30.

(3) أدونيس العكرة، **التربية على المواطنيّة**، ص156.

بوظائف بيولوجيّة واقتصاديّة. أمّا المدرسة، فيقتصر دورها على التنشئة وما يرتبط بها من اصطفاء»[1].

1- دور المدرسة في التنشئة الاجتماعيّة

تأخذ المدرسة المرتبة الثانية في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة؛ «لكونها تتولّى مهمّة تربية الأطفال من الأسر المختلفة في مفاهيمها وتصوّراتها، وتعدُّ وسيلةً مهمّةً من وسائل الحراك الاجتماعيّ والصعود الاجتماعيّ»[2].

أرجعَ إميل دوركهايم عمليّة التربية القوميّة والاجتماعيّة إلى الطور الذي يلتحق به الطفل بالمدرسة، وميَّزَ المدرسة عن الأسرة، وجعلها الجهاز الهامّ المسؤول عن تلقين الطفل مبادئ الحياة الاجتماعيّة، مُعتبرًا «أنّ الأسرة بحكم تكوينها البسيط لا تستطيع أن تكون أداةً صالحةً لإعداد الطفل لأداء واجباته في الحياة الاجتماعيّة، كما إنّها تنقل إلى الأبناء عيوب الوالدين وحركاتهما اللاإراديّة»[3].

تنظّم المدرسة كمؤسّسة تربويّة حياتها الخاصّة بها كمجموعة اجتماعيّة داخل المجتمع الأكبر الذي يُحيط بها، وتنقل الـمُنَشأ في المرحلة الاجتماعيّة إلى المرحلة التربويّة، «تتمُّ بوساطتها تعليمه عناصر الثقافة التربويّة والاجتماعيّة، فضلًا عن توفير الظروف المناسِبة لنموّ الـمُنشَإ جسميًّا وعقليًّا وانفعاليًّا واجتماعيًّا»[4].

تحوِّل المدرسة عناصر ثقافة المجتمع إلى رموز. ثقافة المدرسة هي ثقافة المجتمع مرمّزة. وهذه هي أول ميزة للمدرسة وأهمّها، فهي تعلّم

---

(1) عدنان الأمين، التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع، ص78.

(2) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو التفكير الإبداعيّ، ص25.

(3) محمد سعيد فرح، البناء الاجتماعيّ والشخصيّة، ص244.

(4) معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعيّة، ص127.

الثقافة مكتوبة ومرمّزة. فإذا كان المعتقَد الدينيّ أساسًا في الثقافة؛ فإنّ المدرسة تُقدِّم دروسًا عن التربية الدينيّة، وتغذّي الدروس الأخرى بهذا المعتقد. فالثقافة المدرسيّة هي ثقافة المجتمع بعد تحويلها إلى سجّل رمزيّ عبر موادّ دراسيّة تسمّى: قراءة وكتابة، وحسابًا، وجغرافيا، وعلومًا، وغيرها. ومن جهة ثانية؛ فإنّ المدرسة إذ تنقل نواة الثقافة على ما سمّاها لنتون، وبصفتها واقعة اجتماعيّة، كما يقول دوركهايم، فهي تنقل النموذج وعواقب مخالفة النموذج. وباختصار، يمكن اعتبار المدرسة «نظامًا للتنشئة يعمل بالرموز وبما هو مكتوب، وهي من بين كل وكالات التنشئة الأكثر تجريدًا وتنظيمًا، باعتبارها الوكالة المتخصِّصة بالتنشئة»[1].

تعمل المناهج المدرسيّة بما تتضمّنه من معلومات في الكتُب المدرسيّة على تأهيل الناشئة لفهم الحاجات الوطنيّة والقوميّة التي تهمّ المجتمعات، وتطوير انتمائهم الأصيل إلى مجتمعهم وأرضهم، وتقوية إحساسهم البنّاء ما يجري فيها من حوادث سياسيّة، وما يواجهها من قضايا وصعوبات، وإنّ مقرّرات موادّ التربية المدنيّة والتاريخ هي أمثلة مباشرة لتحقيق هذه الأغراض. كما تؤثّر مبادئ الديمقراطيّة التي تسود الجوّ المدرسيّ، كحرّيّة الرأي وحرّيّة التعبير والعمل الجماعيّ... إلخ، وما ينتهجه المُعلِّم من أساليب في التربية، وما يتعلّمه التلميذ من قيَم المنافسة الحرّة والحفاظ على الصالح العام، وما ينمو فيه من روح المشاركة والانتماء، وما يتولّد لديه من مشاعر حبّ الوطن والولاء ويهيّئ الطالب للمشاركة السياسيّة والمدنيّة ضمن مفهوم المواطنة؛ ولهذا «تُعدًّ المدرسة أداةً رسميّة تدعم استقرار وثبات الدولة والنظام السياسيّ بما تغرسه في نفوس الأطفال من أحاسيس التعلّق والولاء»[2].

---

(1) عدنان الأمين، التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع، ص78.

(2) كريمة حوامِد، دور الجامعة في التنشئة السياسيّة، ص54.

ويذهب بورديو-باسرون إلى أنّ «كلّ سلطة تعسّف رمزيّ، ومنها المدرسة، وتحت ستار الحياديّة والاستقلاليّة، تعزِّز علاقات القوّة (غير الحياديّة) في المجتمع، وبالتالي تلعب دورًا فعالًا في التنشئة، يؤسِّس لستر العلاقات الخفيّة للقوّة والسلطة الطبقيّة»[1].

«أمّا الـمُنشِئ المعلِّم، فهو أقوى الشخصيّات تأثيرًا في عمليّة التنشئة المدرسيّة على التلاميذ؛ حيث يتعهّدهم صباحًا، ويمضي معهم معظم الوقت، فيعلّمهم ويلقنهم المبادئ والقيم المختلفة»[2]. ويتميّز البالغون المعنيّون بالتنشئة في المدرسة عن البالغين المعنيّين بالتنشئة في الوكالات الأخرى بأنهم مربّون محترفون، أي: يجري إعدادهم وتدريبهم مُسبقًا من أجل القيام بمهمّة يتفرّغون لها. على أنّ حصول التنشئة الاجتماعيّة في المدرسة، يجب أن لا يُنظر إليه باعتباره نقلًا بحتًا لمحتوًى معيَّن من «رأس المعلِّم» إلى رأس التلميذ. «التنشئة تنبني على علاقة تربويّة تنتقل إلى المدرسة؛ لتأخذ علاقة وشكلًا جديدًا يسميه بارسونز بالتماهي؛ حيث يستعين بنظريّة التحليل النفسيّ؛ لتفسير عمليّة التنشئة عن طريق التماهي»[3].

لقد زادَ أثر المدرسة في التنشئة الاجتماعيّة بعد أن اضمحلّ أثر الوراثة في تحديد المكانة الاجتماعيّة، وأصبحت المكانة الاجتماعية تُكتسب عن طريق التعليم، فأضحت المؤسّسات التربوية، على الرغم من ارتفاع الأقساط نتيجة الاستثمار التجاريّ لهذا القطاع، مصدرًا مهمًّا يعوّل عليه في التنشئة الممتدّة نحو أنواعٍ مختلفة.

2- مجالات التنشئة الاجتماعيّة في المدرسة

على الرغم من أنّ الطفل حين ينتقل إلى بيئة المدرسة، يحمل معه

(1) عدنان الأمين، التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع، ص88.

(2) معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعيّة، ص171.

(3) عدنان الأمين، التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع، ص83-84.

الكثير من الخبرات والمعايير الاجتماعيّة والقيَم والاتّجاهات التي تلقّنها وتدرّب عليها منزليًا، فدور المدرسة أساس في إتمام ما أعدّه البيت؛ إذ «تُعدُّ المدرسة مجالًا رحِبًا لتعليم الطفل المزيد من المعايير الاجتماعيّة، والقيَم، والاتّجاهات، والأدوار الاجتماعيّة الجديدة بشكلٍ مضبوط ومنظَّم»[1].

وتتيح المدرسة الفرصة للطفل:

- توسيع علاقاته الاجتماعيّة من خلال تفاعله مع جماعة من الأطفال (التلاميذ)، وجماعة جديدة من الكبار (الأساتذة).

- توسيع دائرة تفاعلاته في العالم الخارجيّ من خلال الخبرات التعليميّة التي يكتسبها مع أنواع من القيَم التي تؤثّر بشعوره وعاداته.

- يكتسب دورًا إيجابيًا في تعلُّم الاتّجاهات والمفاهيم المتعلّقة بالنظم المدرسيّة والاجتماعيّة والعقديّة والاقتصاديّة، فيزداد وعيًا بالطريقة التي ينبغي أن تعمل بها النظم الاجتماعيّة المختلفة.

- يتعلَّم أدوارًا اجتماعيّة يمكن أن يمارسها، فضلًا عن إتاحتها الفرص لممارسة أدوارٍ جديدة تتناسب مع نضجه، وبذلك يتفاعل مع معلّميه.

- اكتساب معايير وقيَمٍ أخلاقيّة عن طريق القدوة الحسنة، واشتراكه في ممارسات تساعده على تعلُّم أنماط من السلوك السويّ.

تتّسع مجالات التنشئة في المدرسة وتضيق بحسب أولويّات الأنظمة أو الجماعات الراعية للمؤسَّسة التعليميّة، يظهر ذلك في توزيع الدروس والموادّ، وفي الأهداف التربويّة، وفي مضمون الكتب المدرسيّة، فعلى سبيل المثال، قارن الباحث عدنان الأمين ماهيّة الموادّ التي تُعلَّم في تسع

---

(1) عبد الفتاح دويدار، **علم النفس الاجتماعيّ: أصوله ومبادئه**، ص110.

دول عربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وهي أكثر مرحلة تعكس خصوصيّات الثقافة ـبقدر ما تتركّز فيها «عصارة» التنشئة الاجتماعيّةـ؛ ليجد أنّ لبنان يُخصِّص الوقت الأقلّ للغة العربية (21.7 ٪)، ويُعطي الوقت الأعلى للغة الأجنبيّة (21.5 ٪). أمّا الجزائر، فهو البلد الذي يُخصِّص الوقت الأكبر للغة العربية (38.6 ٪)، والسعوديّة هي البلد الذي يخصِّص الوقت الأكبر للدين (31 ٪)، وربّما يكون البلد الوحيد في العالم الذي يُعطي للدين هذه الحصّة في توزيع الدروس، وهذا يتمّ على حساب الموادّ الأخرى باستثناء اللّغة العربية، واليمن هو أقرب إلى السعوديّة لجهة أولويّة الدين (25.3 ٪).

ويَظهر تركيز التنشئة كعمليّة تربويّة في الكتب المدرسيّة؛ إذ تبيِّن مقارنة كتابَين مدرسيّين في قواعد اللّغة العربية في لبنان والسعودية، «أنّ الثقافة الخاصّة بكلٍّ من المجتمعيّن تتجسَّد في التمارين والأمثلة والصوَر، وهذا يظهر في قوّة وانتشار المفردات الدينيّة في السعودية، وغيابها في لبنان، وبصورة احتجاب الأنثى عن الذكر، وتحجّبها في السعوديّة بخلاف لبنان»[1].

أخيرًا، تتحدّد أهدافُ المدرسةِ العامّةُ كمؤسّسة اجتماعيّة وتربوية باعتبارها نسقًا أو تنظيمًا فرعيًّا، يرتبط ببقيّة الأنساق التربويّة والتعليميّة الأخرى، والتي ترتبط جميعها بالأنساق الكبرى. ومن ثمَّ؛ تتشكّل طبيعة هـذه الوظائف والأهـداف وتتكوّن عن طريق تأثير العوامل الخارجيّة المختلفة التي توجَد في المجتمع المحليّ أو المجتمع القوميّ. كما «إنّ متطلّبات المجتمع الحديث تفرض نوعيّة من الوظائف أو الأهداف العامّة للمؤسّسات التربويّة والتعليميّة وخاصَّة الدور الأساسيّ المتمثِّل بعمليّة التنشئة الاجتماعيّة والأخلاقيّة والمهنيّة للتلاميذ والطلاب»[2].

---

(1) عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع**، ص42.

(2) عبد الله عبد الرحمن، **علم اجتماع المدرسة**، ص34.

ج- جماعة النظائر

وهي الجماعة التي تضمُّ أفرادًا لهم تأثير مهم في التنشئة الاجتماعيّة للطفل، وتسمّى هذه الجماعة التي تتكوّن من أصدقاء الطفل الذين يتقاربون في أعمارهم، وميولهم، وهواياتهم: جماعة النظائر. «وهي جماعة أوّليّة صغيرة تتشكّل عفويًّا على أساس التجانس في العمر والاهتمامات، وتسمح لأعضائها بالتفاعل الوجدانيّ وفق قيَم تتشكّل عفويًّا في إطار التفاعل، وتُسهم وظيفيًّا في إعداد الأطفال للمشاركة في الحياة الاجتماعيّة»[1].

تبدأ تنشئة جماعة النظائر لأعضائها في السنين الأولى قبل ذهاب الناشئة للمدرسة، «وتنشأ فكرة الصديق الحميم من عمر السنتين، وتستمرّ هذه الفكرة معه بحيث يتطبّع من خلال حميميّة علاقته بأصحابه»[2]. وخلال سنين الدراسة تصبح جماعة النظائر مهمّة بشكل متزايد، وتصل إلى القمّة في مرحلة المراهقة، وبالذات عندما تصبح الآراء والأحكام والتقييمات والسلوكيّات صادرة من صديق النظير. «فجماعة النظائر يتميّزون بالتفاهم والتسامح في ما بينهم، والتساوي في المستوى، وعدم وجود الفرد المتسلّط، كما هو الحال في الأسرة والمدرسة، ما يُيسّر عمليّة تنشئة أعضاء الجماعة، ويجعل من تفاعلهم مباشرًا، ومفتوحًا، وصريحًا»[3].

تنطلق قوّة الرفاق والأصدقاء وأهميّتهم من طبيعة العلاقة المتينة بين الأفراد، وتظهر في الالتفات إلى أنَّ معظم السلوكيّات غير المتّفق عليها من قبل أفراد المجتمع، مثل: الهروب من المدرسة، والتدخين، والغشّ في الامتحان، وغيرها، يتعلّمها الناشئة من جماعتهم العمريّة وليس من

(1) هناء العابد، **التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نحو الفكر الابداعيّ**، ص27.

(2) William Rawlins, **Friendship Matters: Communication, Dialectics and the Life Course**, p26.

(3) معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعيّة**، ص160.

أبويهم وأخوتهم في أغلب الأحيان، فضلًا عن ذلك، «فإنّ داخل هذه الجماعة يمكن ويُسمح للناشئة الحديث والنقاش في مواضع لا تستطيع تناولها والحديث فيها في مدارسهم وأسرهم»[1]، وبذلك تتشكّل رؤى خاصّة عن المفاهيم، وتُزرَع قيَم وتُتعلَّم سلوكيّات محدّدة. وقد استخدمَت جماعة النظائر حديثًا في ما يُسمَّى: «إعادة التنشئة الاجتماعيّة»، وتعتمد هذه الوظيفة الجديدة لجماعة النظائر على الافتراض الذي يُقرِّر «أنّ الاختلال الوظيفيّ في المهارات الاجتماعيّة ينشأ من انحراف مسار التنشئة الاجتماعيّة عن مسلكها السويّ؛ نتيجةً للظروف غير السويّة التي عانى منها الفرد في نشأته في أسرته، ما يتطلّب تصحيح مسار نموّه الاجتماعيّ من خلال الانضمام إلى بيئة جديدة مؤسَّسة من مجموعة نظائر»[2].

تكون «مجموعة الأقران في الصفوف الأولى من المدرسة رخوةً نوعًا ما، أي: يسهل الدخول إليها والخروج منها، وتضمّ -عمومًا- تلاميذ من جنس واحد، وتمارس نشاطاتها بعيدًا عن إشراف البالغين»[3]، «ويكون تأثير الأقران في هذه المراحل بالغ الأهميّة، نظرًا لما يقدِّمه الأقران من نماذج خيِّرة أو شريرة لأقرانهم بحسب ما يكتسبونه من قيَم واتّجاهات وسلوك داخل أسرهم ومدارسهم، ممّا يؤدّي إلى تكوين معايير اجتماعيّة جديدة، وتنمية اتّجاهات جديدة، وتوجيه نحو تحقيق الاستقلال، وإشباع حاجات الفرد للمكانة والانتماء»[4].

ومن الأمور الهامّة عند الطفل كيفيّة التواصل مع الأصدقاء، «فالاختلافات التي قد تُحيط بين أفراد المجموعة الواحدة واختلاف

---

(1) المصدر نفسه، ص161.

(2) فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن، **علم النفس الاجتماعيّ: رؤية معاصرة**، ص138.

(3) عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع**، ص86.

(4) هناء العابد، **التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو الفكر الابداعيّ**، ص26.

وجهات النظر، تُقلِّل من مستوى التفاعل والاندماج؛ لكنّ هذا التفاعل يصبح مشابهًا للتنشئة القهريّة في حال اتّحاد وجهات النظر والاندماج بين الأصدقاء»(1). وقد أكَّد ريتشارد كويني من خلال دراسة ميدانيّة بين أطفال منحرفين وصالحين «بأنّ مفاهيم الانحراف لا تنمو إلّا من خلال الاختلاط بمجموعة ما، وبذلك يكتسب الفرد السلوك الإجراميّ من خلال ارتباطه بالرفاق، وهو ما يُسمّى: «المخالطة الفارقة»؛ إذ يتعرّض لإعادة تنشئة تختلف عن التنشئة السابقة»(2).

ينظر علماء الاجتماع إلى جماعات الأقران على «أنّها منظومة تربويّة، تسعى لتحقيق وظائف تربويّة متنوِّعة، فهي تُتيح مجال تحقيق الهويّة واكتشاف الذات، بالإضافة لفرص التفاعل الاجتماعيّ الأوّلي بعيدًا عن عمليات الضبط والمراقبة»(3). هذا الانتماء يُعطي المجال للأقران للانطلاق نحو أهداف ذاتيّة شخصيّة، تغذّي روحه وقدراته الاجتماعيّة، وأخرى دينيّة تتعلّق بمدى الالتزام الدينيّ عند شريحة الرفاق، ويمكن لنا أن نوجز بعض وظائف جماعة النظائر:

- تعزيز نقل الثقافة الفرعيّة سواء كانت طبقيّة، أو عرقيّة، أو دينيّة.

- غرس قيَم وأنماط جديدة، مثل: الديمقراطيّة، وتساعد أعضاء الجماعة على تكيّفهم بالبيئة الاجتماعيّة.

- تقديم معلومات ومعارف وخبرات إلى أعضاء الجماعة.

- إكساب الـمُنشَإ الأدوار الاجتماعيّة التي لا يُتاح تعلّمها في الأسرة أو المدرسة.

---

(1) Sue Rofley & Tony Tarrant, **Young Friends**, p19.

(2) Richard Quinney, **The Social Reality of Crime**, p237.

(3) المصدر نفسه، ص27.

ـ تقليص تأثير دور الأسرة والمدرسة، واعتماد الجماعة كمرجعيّة للمعارف والسلوك.

ـ ضبط السلوك في المواقف المختلفة، وإشعار الـمُنشَإ بالأمن، وتزويده بخبرات من أقران آخرين.

ـ إنّ لجماعة الأقران دورًا كبيرًا في تركيز دائرة الالتزام الدينيّ عند الأفراد؛ إذ تشكّل النافذة التي تفتح له المجال بالتفلّت من الضوابط الدينيّة خارجًا عن إطار المراقبة والضبط الاجتماعيّ، كما تشكّل موقفًا حاسمًا في تديّنه وانتمائه إلى جماعة جديدة.

د ـ الأحزاب والجمعيّات السياسيّة

يُعرِّف بطرس غالي الحزب بأنّه «اتّحاد بين مجموعة من الأفراد بغرض العمل معًا؛ لتحقيق الصالح القوميّ وفقًا لمبادئ متفقين عليها جميعًا»، ويُعرِّفه جيب بأنّه «جماعة منظّمة مترابطة، تهدف إلى الفوز بالسلطة التشريعيّة عن طريق الانتخابات في ظلّ منافسة مع أحزاب أخرى، كما إنّها تسعى للاستيلاء على الحكومة على المستوى الواقعيّ»[1]. ويمكن من واقع النظر إلى التعريفات الإشارة إلى أنّ الحزب السياسيّ هو اتّحاد بين مجموعة من الأفراد بغرض العمل معًا؛ لتحقيق مصلحة عامّة معيّنة وفقًا لمبادئ خاصّة متفقين عليها. «والحزب ـ بمعناه الغربي الحديث ـ هو مؤسّسة سياسيّة اجتماعيّة تلعب دورًا أساسيًّا داخل البنية الاجتماعيّة والسياسيّة للدولة أو النظام في مجتمع ما. وهو مؤسّسة لنوع من الاستيعاب لدرجةٍ ما من الوعي، ونتيجة حراك سياسيّ واجتماعيّ داخل هذا المجتمع»[2].

---

(1) عمران شلّح، أساليب التربية الحزبيّة وعلاقتها بالاتّجاهات التعصبيّة، ص17.

(2) حسين أبو رضا، التربية الحزبيّة الإسلاميّة: حزب الله نموذجًا، ص128.

وتعدُّ الأحزاب السياسيّة إحدى أدوات التنمية السياسيّة في العصر الحديث، فكما تُعبِّر سياسة التصنيع عن مضمون التنمية الاقتصاديّة، كذلك تُعبِّر الأحزاب والنظام الحزبيّ عن درجة التنمية السياسيّة في النظام السياسيّ. «ويبرز دور الأحزاب السياسيّة في عمليّة التنشئة السياسيّة خاصّة في الدول الديمقراطيّة، وتلك التي تأخذ بنظام التعدديّة الحزبيّة»[1]؛ إذ تحاول أن تشكِّل عنصرًا أساسًا في التنشئة؛ لذا أطلق عليها بعض المنّظرين أنها «مدرسة الشعوب»[2].

للأحزاب السياسيّة العديد من الوظائف التي تؤدّيها، ومن أسُس تقييم الحزب السياسيّ مدى قيامه بتحقيق الوظائف العامّة المنوطة بالأحزاب، والمتعارف عليها في أدبيّات النظم السياسيّة، وهي تتضمّن ـ سواء كان حزبًا في السلطة أو المعارضة ـ خمس وظائف أساس، هي: التعبئة، ودعم الشرعيّة، والتجنيد السياسيّ والتنمية، والاندماج القوميّ. «أمّا التنشئة السياسيّة في الأحزاب فتنعكس وظائفيًّا على عددٍ من الوظائف: كالتأخير السياسيّ والإيديولوجيّ للناخبين، واختيار المترشّحين للمناصب الانتخابيّة، وتنشيط الحياة السياسيّة، والمساهمة في تكوين الرأي العام، وتوجيه الجماهير»[3]، وغيرها. وتحاول التنشئة السياسيّة الحزبيّة تحقيق مجموعة من الأهداف:

ـ «غرس قيَم الجماعة السياسيّة في نفوس الأفراد بما يدعم الولاء للجماعة، والإيمان بأهدافها المشتركة.

ـ إعداد الأفراد لتولّي مناصب سياسيّة معيّنة، بهدف ممارسة الضغوط على النظام السياسيّ القائم.

---

(1) كريمة حوامِد، دور الجامعة في التنشئة السياسيّة، ص56.

(2) حمادي شمران، الأحزاب السياسيّة والنظم الحزبيّة، ص15.

(3) المصدر نفسه، ص57.

ـ تحويل المواطن من عامل سلبيّ إلى مشارك في العمل السياسيّ.

ـ التوعية السياسيّة داخل الأسرة والجماعات التقليديّة في المجتمع الريفيّ والمحافِظ.

ـ تفعيل قيم الإيثار والتفاني في خدمة الوطن، وما يرتبط به من مصالح»[1].

أمَّا الوظيفة المهمة في بحثنا، فهو التربية التي تمارسها الأحزاب السياسيّة؛ إذ تحاول أن تعكس من خلال ممارستها ودورها سلوكيّات وتوجّهات ـوحتى أشكال الإيديولوجياـ على ممارسيها والمشبَّعين بها، لذلك تغدو التربية الحزبيّة السياسيّة هنا عمليّة دمج لعضو الحزب في الحياة الحزبيّة الداخليّة، فيتشرَّب أفكار حزبه، ويخضع لسلسلة من العلاقات والضوابط التي يتخذها الحزب في بنائه التنظيميّ وهيكليّته الحزبيّة، وتتّخذ التربية الحزبيّة السياسيّة ـفي هذا الإطارـ مفهومًا أكثر ضيقًا من عمليّة التنشئة السياسيّة العامّة في المجتمع، فتبدو حينها «نوعًا من أنواع التلقين والتوجيه والإعداد على مستوى الحزب، أو شكلًا خاصًّا من أشكال التنشئة المرتبطة بالحزب، والمحصورة في حدوده ونطاقه الخاصّ»[2]. انطلاقًا من هذا، يرى بعض الباحثين «أنّ للحزب السياسيّ دورًا أساسيًّا في كونه مؤسَّسة تربويّة ومركزًا توجيهيًّا»[3].

يساعد الأسلوب التنظيميّ في العمل الحزبيّ على تكوين الشخصيّة الداخليّة للإنسان الحزبيّ، وبالتالي؛ فإنّه يثير داخل الإنسان شعورًا عميقًا بالانتماء إلى الصيغة والإطار، كما «إنّ الشعور بالانتماء إلى حزب معيَّن يساهم في تغريب أعضاء الحزب عن المجتمع؛ بل ويضفي طابعًا مؤسَّسيًّا

---

(1) معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعية، ص223.

(2) حسين أبو رضا، التربية الحزبيّة الإسلاميّة: حزب الله نموذجًا، ص151.

(3) محمد مجذوب، دراسات في السياسة والأحزاب، ص99.

على هذا الاغتراب وذلك، بتركيزها على زرع إحساس الولاء لحزب، أو لطبقة اجتماعيّة، أو لجماعة -سياسيّة كانت أو دينيّة- أكثر منه للأمّة، وللدولة، أو النظام السياسيّ»[1].

هـ- وسائل الإعلام

يُعرَّف الإعلام لغةً بأنّه الاطلاع على الشيء، فيُقال: أعلمه بالخبر، أي: أطلعه عليه، والإعلام اصطلاحًا هو عمليّة تفاهم تقوم على تنظيم التفاعل بين الناس، وتجاربهم في الآراء في ما بينهم، وهو في هذه الحالة ظاهرة الحضارة الحديثة. أمَّا عناصر الإعلام فهي تتمثّل في المرسِل، والمستقبِل، والأداة، والرسالة. ومن خلال هذا التعريف يتضح «أنَّ الإعلام يقوم على عمليّة التفاعل بين المرسِل والمستقبِل من خلال أداة محدّدة لنقل الرسالة»[2].

تؤثّر وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعيّة من خلال الرسائل السمعيّة أو البصريّة أو المكتوبة، بواسطة المعلومات والأخبار والبرامج وغيرها؛ إذ تعكس جوانب متعدّدة من الثقافة المجتمعيّة والعلاقات والاتّجاهات الاجتماعية، فتعمل على بلورة شخصيّة الفرد، وتنشئته على معايير واتّجاهات اجتماعيّة معيّنة.

تنتشر وسائل الإعلام بشكل كبير بين الطبقات الشعبيّة، كالمطبوعات من كتب، ومجلات، وصحف. والمسموعات كالراوية، والمرئيّات كالتلفاز والسينما، ووسائل الاتّصال الاجتماعيّ التي تركت تأثيرات قويّة في الفترة الأخيرة على الشرائح المختلفة، خاصّةً الشباب. «يعتبر دور هذه الوسائل مركّزًا على نشر المعلومات المتنوِّعة، وإشباع حاجات نفسيّة مختلفة، ودعم

(1) المصدر نفسه، ص152.

(2) يوسف الكندري، دور التنشئة الاجتماعيّة والإعلام في الوحدة الوطنيّة، ص12.

اتّجاهات نفسيّة معيّنة، وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها، والتوافق في المستجدّات، ولذلك فإنَّ لها تأثيرًا قويًّا»[1].

تسير وسائل الإعلام طبقًا لميكانيزمات مؤثّرة؛ للتأثير في الناس، ويمكن استعراض هذه الميكانيزمات:

- «التكرار في العرض والإثارة، والتكرار يطبع تأثيره في العقل.
- استخدام الوسائل التكنولوجيّة الحديثة لإثارة الاهتمام والجذب.
- الدعوة إلى المشاركة كبرامج الأطفال التلفزيونيّة والمسلسلات.
- عرض نماذج بطوليّة لشخصيات مختلفة في حقولٍ متعدِّدة.
- إعطاء الفرد فرصة للتقمّص السلوكيّ لما يراه، وخاصّةً الأطفال»[2].

لقد أصبحَت وسائل الإعلام تسهم بشكلٍ كبير في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة، ونقل القيم وتعزيزها وغرسها، بحكمِ كونها وسيلة من وسائل الاتّصال الثقافيّ. وقد أشارَ العالِم النفسيّ هوفمان عند حديثه للأبناء وتأثير وسائل الإعلام عليهم، إلى «أنَّ الأبناء عندما يقفون أمام أجهزة الإعلام؛ فإنّهم كقطعة الإسفنج التي تمتصّ ما تتعرَّض له، ويؤكّد على أولويّة تأثير وسائل الإعلام على غيرها من مؤسّسات التنشئة»[3]. تعدّدت الأبحاث التي تحاول اكتشاف أثر وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعيّة، وقد دلّت أغلب الأبحاث على «أنّ الأطفال يقلِّدون ما يشاهدون من عنفٍ وعدوان في القصص السينمائيّة والتليفزيونيّة، وأنّ مواقف القلق المعتمدة في القصص لجذب المشاهدين، تثير في نفوس الأطفال أنواعًا مختلفة من القلق. ومن

---

(1) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو التفكير الإبداعيّ، ص27.

(2) عطوف ياسين، مدخل في علم النفس الاجتماعيّ، ص70.

(3) يوسف الكندري، دور التنشئة الاجتماعيّة والإعلام في الوحدة الوطنيّة، ص27.

الآثار الواضحة لوسائل الإعلام على التنشئة الاجتماعيّة للأطفال إشاعة سلوك اللّامبالاة والقيم التي تعكس ثقافة مجتمعات مغايرة أحيانًا»[1].

ويتوقّف تأثير وسائل الإعلام في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة على:

- نوع وسيلة الإعلام المتاحة للفرد.

- ردود فعل الفرد لما يتعرَّض له من وسائل الإعلام.

- مدى توافر المجال الاجتماعيّ الذي يجرِّب فيه الفرد ما تعلَّمه من معايير ومواقف وعلاقات اجتماعيّة»[2].

و- المؤسَّسة الدينيّة

يتكوّن النموّ الدينيّ تدريجيًّا عند الفرد، وحسب مراحل عمره، «فالطفل لا يفهم معنى المفاهيم الدينيّة؛ لأنّ قدرته العقليّة لا تقوى على إدراك المفاهيم المجرّدة: كالخير والشر، والصلاح والتقوى، ولكنّه يدرك الأمور الحسيّة المشاهدة»[3]. ومع تقدُّم المرحلة العمريّة يستطيع أن يبني خبرة دينيّة وتجربة تديُّن يختصّ بها، ويكوّنها من خلال اختياره الفرديّ أثناء التنشئة الدينيّة الاجتماعيّة التي يمرّ بها.

يرسم الدين أطرًا عامّة واضحة في توجيه الأدوار المختلفة لأفراد الأسرة في الاعتناء بأطفالهم، وتنشئتهم بطريقة دينيّة، وتأثير المؤسّسة الدينيّة يتمّ بشكلٍ تراكميّ تاريخيّ، أو بشكلٍ مقصورٍ لتوجيه الناشئة. وفي المجتمعات الإسلاميّة، «يفوق تأثير المؤسّسةَ الدينيّة كلَّ التأثيرات المختلفة

(1) فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن، علم النفس الاجتماعيّ: رؤية معاصرة، ص138.

(2) زينب العزبي، علم الاجتماع العائلي، ص123.

(3) المصدر نفسه، ص128.

في الأسرة والمدرسة»[1]. وتمثّل دور العبادة عاملًا أساسًا في عمليّة التنشئة حيث تساعد على ترجمة التعاليم السماويّة إلى سلوك معياريّ يطبّقه الفرد في حياته، «فهي تعمل على اتّخاذ أسلوب الثواب والعقاب كوسيلة لتوجيه سلوك الأفراد إيجابيًّا، ونبذ الأساليب السلوكيّة غير السويّة، وتعمل على توحيد السلوك الاجتماعيّ للأفراد، والتقريب بين الطبقات الاجتماعيّة»[2]، «وتتميّز المساجد والكنائس بمكانة عالية وعظيمة في الدول العربيّة؛ لأنّ الدين يؤدّي في المجتمعات الإنسانيّة دورًا كبيرًا في حياة الناس»[3].

تعمل المساجد ودور العبادة للوصول إلى الأهداف الآتية:

- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينيّة والمعايير السماويّة الحاكمة للسلوك.

- إعداد الفرد بإطار سلوكيّ معياريّ ينسجم مع الأفكار الدينيّة والانتماء المسجديّ.

- تقوية الروابط بين أفراد المجتمعات المتديّنة، للمعاضدة على الالتزام بالسلوك والقيَم والأفكار الدينيّة.

(1) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو الفكر الابداعيّ، ص26.

(2) زينب العزبي، علم الاجتماع العائلي، ص128.

(3) هناء العابد، التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو الفكر الابداعيّ، 26.

الفصل الثاني
الدِّين والالتزام الدينيّ في مجتمع متعدّد الطوائف

تمهيد

تفرض دراسة الدين والتديُّن كظاهرة قابلة للبحث في العلوم الاجتماعيّة، على الباحث تحديد دوائر البحث، علميًّا ومكانيًّا ووجهةً. فهو ضمن علم الاجتماع، وضمن الخصوصيّة اللبنانيّة، وعلى صعيد الطائفة الشيعيّة.

تبرز أهميّة البحث عن مفهوم الدين في محاولة علماء الاجتماع تجريد التعريف من أيّ خصوصيّة ثقافيّة دينيّة؛ ليستطيعوا تعميمه، ليشمل جميع الأديان. هذا التعريف -المختلَف فيه أيُّما اختلاف- يُفيد مورد البحث في محاولتنا لمعرفة مدى تطابقه مع فهم الفاعل المبحوث، أي: الطالب المتديِّن. إنّ دراستنا لفهم ماركس للدين انطلاقًا من الصراع الطبقيّ الاقتصاديّ، وتأسيس دوركهايم الفهم وفقًا لإعادة تشكيل المجتمع، وبلورة ماكس فيبر الرؤية تبعًا للوظائف المختلفة للدين، يُساعد في تأسيس استمارة إحصائيّة تستكشف هذه المعاني، وأثر التربية في الوصول إليها؛ بل والبحث عن مدى سعي التربية الدينيّة؛ لإسقاط هذه المفاهيم. أمّا البحث عن وظيفة الدين، فيهدف للكشف عن مدى تأدية الدين لوظيفته عند

الطالب الجامعيّ. تمهّد معرفة الوظائف الاجتماعيّة والفرديّة للدين للبحث في كيفيّة إيصال هذه الوظائف من قِبَل التربية، وهل إنّها وصلت منقوصة أم كاملةً أم مغلوطة؟

كما إنّ البحث في دائرة التديّن على الساحة اللبنانيّة، يظلّ ناقصًا في حال عدم مراعاة خصوصيّة الميدان وفهمها بشكلٍ دقيق، وهذا يتطلّب التفاتًا إلى التنوّع الطائفيّ المؤثّر على الالتزام الدّينيّ سلبًا أو إيجابًا، فالطالب اللبنانيّ يعيش في مجتمع تستعر المسألة الطائفيّة في تفاصيله اليوميّة، وتزداد قوّة وتأثيرًا الكيانات الطائفيّة في تنشئة أفراده؛ بل تؤدي في كثير من الأحيان دور المؤثّر التربويّ الأهّم من خلال المؤسّسات التربويّة والاجتماعيّة التي تُديرها الطوائف وتتحكّم في تفاصيلها.

وللولوج إلى الدائرة الخاصّة والمحدَّدة للبحث، سيتم الخوض في النظرة الإسلاميّة الشيعيّة للدين والتديُّن، ضمن الرؤية العامّة لأصول الدين وفروعه، مرورًا بالرؤية الكونيّة الوجوديّة الدينيّة عند الشيعة، ووصولًا إلى تحديد أنواع التديُّن والالتزام الدينيّ. كما نستعرض في هذا الفصل دور الأسرة في التديُّن؛ إذ يظهر بأنّ التزام الوالدين أو أحدهما من العوامل الرئيسة في التزام الأولاد؛ لكنّ ذلك رهن بمجموعة من المؤثّرات المؤكِّدة أو الصارفة عن هذه التنشئة، كنوع الأسرة، وفعاليّة مؤسّسات التنشئة الأخرى، وأساليب التنشئة الأسريّة، والمرحلة العمريّة للمُنشَإ، وغيرها من المؤثّرات.

أوّلًا: الدين والظاهرة الدينيّة

إنّ دراسة علم الاجتماع للدين جزء لا يتجزّأ من الجهود البحثيّة العديدة لفهم الظاهرة الدينيّة، وما يحيط بها من خصوصيّات وملابسات، ولعلّ الدراسة الفلسفيّة واللاهوتيّة هي أولى الدراسات التي تصدّت بشكلٍ

علميّ لها، وأدّت إلى ردود فعل متناقضة. فالدين يشكّل جانبًا من البناء الاجتماعيّ للواقع، ويُعتبر نسَقًا مرجعيًّا يلجأ إليه الفاعلون الاجتماعيّون؛ لذا نشأت محاولات بحثيّة عدّة لفهم الظاهرة الدينية وتحديدها ورسم حدود مفهومها.

وللانطلاق في النظر إلى الدين كظاهرة، ينبغي تحديد مفهوم الدين، وهو ينحصر بين ثلاثة تحديدات:

1ـ التحديدات المتعلِّقة بجوهر الدين

حيث يكون الاعتقاد مدخلًا لدراسة الدين، مثل تايلور الذي أشار إلى أنّ الدين اعتقاد بكائنات روحيَّة، مستدِلًا على ذلك بالمجتمعات غير المتحضّرة التي درسها، والتي كانت تؤمن، وتخشى أسلافهم الموتى. ومثل دوركهايم الـذي اعتبر «أنّ الدين هو نسق موحَّد من المعتقدات والممارسات المرتبطة بالمقدّس»[1].

2ـ التحديدات المتعلِّقة بوظيفة الدين

حيث يركّز على ما يمكن أن يفعله الدين بالأفراد. وقد تركّزت عنده التحديدات بين اعتبار الدين حاجة إنسانيّة أساسيّة، وبين اعتباره نسقًا من المعتقدات والممارسات التي بواسطتها يكافح جماعة الأفراد المشكلات المقلقة للحياة، فوظيفة الدين تتمثل في أنه يُقدِّم للأفراد التفسير لمشاكلهم الحياتيّة ويمدّهم برؤية لقهر اليأس.

3ـ التحديدات المتعلّقة برموز الدين

حيث يوجد لكلّ دين رموز، لها قوّة جبريّة على الأفـراد، وتتفاعل وتدعم النظرة إلى العلم وروح الجماعة؛ يرى غيرتس أنّ الدين نسق من

(1) ابتهال محمد، «التعريف بعلم الاجتماع الدينيّ»، 2/ 6/ 2012، www.ejtemay.com.

الرموز التي تتفاعل مع الأفـراد لتقدِّم فهمًا عن العالم، وهي رموز كبرى تساعد الفرد على تفسير معنى الحياة وتمدّه بالنظرة الكونيّة، ورموز صغرى تمسّ التفاعل اليوميّ وجوانب الاتّصال والتعاون، ومن هذه الرموز: الصليب، والمصحف، والسجود، والركوع، وغيرها.

تُشكِّل هذه التحديدات الثلاثة مدخلًا لفهم الظاهرة الاجتماعيّة المتمثّلة بالتديُّن، فالظاهرة الاجتماعيّة هي: «كلّ ضرب من السلوك يُباشر نوعًا من القهر الخارجيّ على الأفـراد، أو هي كلّ سلوك يعمّ المجتمع بأسره، ويكون ذا وجود خاصّ مستقلّ عن الصور الفرديّة التي يتشكّل بها في الحياة الفرديّة»[1].

وينطبق على التديُّن ضمن التحديدات الثلاثة مفهوم الظاهرة الاجتماعيّة، فجوهر الدين ورموزه وجوهره يمارس نوعًا من القهر، أو على الأقلّ يعمُّ مجتمعات بطرق ومفاهيم مختلفة. ويمكن بعد ذلك، تعريف الدين كظاهرة اجتماعيّة، فهو «الالتزام بعقيدة دينيّة أو غلّة معيّنة، وأداء فرائضها، ومناسكها، وطقوسها، وشعائرها... نحوَ المعبود المعترَف به في هذا الدين. وما يترتَّب على هذا الالتزام الدينيّ من تطبيقات تتّصل بالشروط الدينيّة لكافّة العلاقات والمعاملات في المجتمع»[2].

يُورد المتخصِّص في تاريخ الأديان مارسيا إليادة الأصول التاريخيّة للبحث في الظواهر الدينيّة بطريقة ودراسة علميّة. ففي عام 1912 الذي كان له مغزى في تاريخ دراسة الأديـان، نشر إميل دوركهايم كتابه: «الأشكال الأوّليّة للحياة الدينيّة». كما أنهى فلهلم شميدت المجلّد الأوّل من مؤلّفه الضخم «أصل فكرة الإله» الذي لم يكتمل إلّا بعد ذلك بأربعين عامًا، وفي العام نفسه أصدرَ رفاييل بتّازوني دراسته المونوغرافيّة القيِّمة «الديانة البدائيّة

(1) مصطفى شاهين، علم الاجتماع الدينيّ، ص20.

(2) المصدر نفسه، ص64.

في سردينيا». كما نشرَ كارل يونغ كتابه: «التحوّلات في رموز الباه». في حين كان سيغموند فرويد يُصحِّح مسوّدات «الطوطم والحرام» التي صدرت كتابًا في العام التالي.

مثَّلت هذه الكتب مقاربات مختلفة في دراسة الدين: اجتماعيّة، وإنثولوجيّة، ونفسانيّة، وتاريخية. «أمَّا المقاربة الفينومينولوجيّة للأديان، فجرت المحاولة لإخراجها بعد عشر سنوات على هذا التاريخ»[1]. هذه المقاربات تتفاوت وتختلف في نظرتها إلى الدين، وإن كانت تأتلف في بعض الوجوه، فوجهة البحث تؤثّر في مقاربة فهم الظاهرة الدينيّة وخصائصها وعناصرها ووظائفها.

سنركِّز في فصلنا هذا على المقاربة الدوركهايميّة والفيبريّة انطلاقًا من طبيعة البحث، تمهيدًا للوصول إلى مقاربة تحيط الإشكاليّة بفرضيّات مدحضة، أو مؤكّدة، أو مُحتملة.

أـ الدين في علم الاجتماع

واجهَت علماء الاجتماع الكثير من المعوِّقات في محاولتهم وضع تعريف محدَّد للدِّين، يكون بمثابة أداة تحليليّة تفيدهم في فهم أشكال معيّنة من الحياة الدينيّة والسلوك الدينيّ، ولم تُكتشف بعد أيّ جماعة إنسانية دون أن يكون لها سلوك دينيّ، قد يختلف هذا السلوك من مكان إلى آخر، ما يحتِّم تعميق إطلاق تعريفٍ له.

«كلمة دين في اللّغة العربية من دان يدينه، ودان-دينًا، أي: ملَكه وساسَه، وفعل دانَ متعدٍّ، قد يتعدّى بلام، دانَ له، أي: خضعَ له وأطاعه. فالتديُّن خضوعٌ وطاعةٌ، وعبادةٌ وورعٌ، والتزامٌ وانقياد، وقد يتعدّى بياء، أي:

---

(1) المصدر نفسه، ص66.

اتّخذَ دينًا مذهبًا واعتقده أو اعتاده وتعلَّقَ به»[1].

«أمَّا كلمة «Religion»، فيمكن أن تكون متأتّية من الفعل اللّاتينيّ «religere» الذي يعني: ربط أو وصلَ، أو اتَّصل بالله، وقد تكون مشتقّة من كلمة لاتينيّة أخرى «religere» التي تعني: حصدَ وجمعَ وأدّى بعناية، تعبيرًا عن اتّباع التقاليد والتنفيذ الدقيق للطقوس»[2].

إنّ تعريف الدين ليس بالأمر السهل؛ إذ يُعرِّفه كلٌّ في زاوية معيّنة، ثمّة مَن يقول إنّه طريقة في الحياة متغافلًا عن عقائده وعباداته، أو هو إيمان لا يحتاج إلى إثبات علميّ؛ لأنه يتعارض مع التفكير العلميّ، أو أنّه معتقدات وممارسات طقوسيّة وتعبديّة تتمحور حول كائن غيبيّ يتحكّم بالإنسان والكون... إلخ. كما إنّ المعتقدات الدينيّة هي من التنوّع والتعدُّد والتباين، بحيث لا يستطيع الباحثون والدارسون إعطاء تعريف جامع مانع للدين. وقد يعرِّف أتباع ديانة ما معتقدهم بالوظيفة العمليّة أو المفهوم العقديّ الذي يمثّله لهم.

ولا تقتصر الصعوبة في الدين على تعريفه؛ بل حتى على ترجمته إلى بعض اللّغات؛ إذ تحتلّ كلمة دين مكانة معيّنة في عالم من الدلالات، فتميز عن غيرها من الكلمات (خرافة، هرطقة، إيمان، عدم الاعتقاد...).

يقترح أنتوني غدنز (Anthony Giddens) تعريفًا يقوم على استثناء الخصائص التي لا تشترك فيها الديانات كافّة، فيجب عدم التطابق بين الدين والوحدانيّة، أي: الإيمان بإله واحد؛ لأنّ ثمّة أديان لا تؤمن بها، ويجب اجتناب الربط بين الدين من ناحية، والتعليمات والتوجيهات الأخلاقيّة التي تحدِّد أنماط السلوك البشريّ من ناحية أخرى؛ ذلك لأنّ بعض الديانات

(1) ابن منظور، **لسان العرب**، دار إحياء التراث، ج4، ص459.

(2) عز الدين بن عثمان، «**الدين في العلوم الاجتماعيّة**»، مجلة: الحوار المتمدّن، العدد 2399.

كقدماء اليونان لا تتضمَّن سلوكًا أخلاقيًّا محدَّدًا... بيد «أنّ ثمّة منظومة من الخصائص التي تشترك فيها جميع الأديان، فهي تتضمَّن مجموعة من الرموز التي تستدعي الاحترام، وتوحي بالرهبة، كما إنّها ترتبط بمجموعة من الطقوس والشعائر أو الممارسات الاحتفاليّة التي يؤدّيها من يعتنقون هذا المذهب الدينيّ»[1].

وإذا ميَّزَ المرء ما يفعله الدين وما يشغله من وظائف اجتماعيّة، وبين ما هو وما هي مادته؟ فهو يتوصَّل إلى تعريفات تسمّى وظيفيّة أو ماديّة.

1ـ التعريفات الوظيفيّة

يُعرِّف كليفورد جيرتز (Clifford Geertz) الدينَ من منظار علم الإنسان الثقافيّ بأنّه: «نظام رموز يعمل بحيث يثير لدى البشر حوافز قويّة وعميقة ومستديمة، عبر صياغة مفاهيم عامّة حول الوجود، وعبر إعطاء هذه المفاهيم مظهرًا حقيقيًّا بحيث تبدو تلك الدوافع وكأنّها لا تستند إلّا إلى الحقيقة»[2]، هذا التعريف يجعل الدين يشكّل مجموعة رمزيّة تُعطي معنى، وتسمح للأفراد بإدراج الأحداث والتجارب في نظام معيَّن للعالم. ويذهب آخرون أبعد من ذلك، فيعرِّفون الدين بأنه «نظام معتقدات وممارسات يُخوِّل مجموعة ما تحمّل المشاكل القصوى في حياة الإنسان»[3].

2ـ التعريفات الماديّة

تعتبر التيارات المادية أنّ الدين نظام موحّد من المعتقدات والممارسات، يرتبط بحقيقة تفوق التجريبيّة، وترتقي لتوحّد كلّ من يتبعها بهدف تشكيل جماعة معنويّة واحدة.

(1) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص570.

(2) المصدر نفسه، ص176.

(3) المصدر نفسه، ص177.

وبالإمكان تحقيق مزج بين المقاربتين، عبر محاولة قام بها كلود بوفاي ورولان كابيش: «الدين هو مجموعة من المعتقدات والممارسات المنظّمة إلى حدٍّ ما، وترتبط بحقيقة ارتقائيّة تفوق التجربة، تُمارِس في مجتمع معيَّن وظيفة أو أكثر من التالية: الدمج، التعرّف، تفسير التجربة الجماعيّة»[1].

لقد تأثّرت المقاربات النظريّة تجاه الدين تأثّرًا كبيرًا بالآراء التي طرحها ثلاثة من كبار المنظّرين الذين أسهموا في وضع الأسس لعلم الاجتماع، وهم: ماركس، ودوركهايم، وفيبر. حيث تكهّنوا بانحسار أهميّة الدين وآثاره في المجتمعات، وكانوا يعتقدون «أنّ الدين يمثّل واقعًا موهومًا، ولكنّه عظيم الأثر في الحياة البشريّة»[2]. انطلاقًا من هذا الطرح، وللوصول إلى مقاربة نظريّة اجتماعيّة واضحة لمفهوم الدين والتديُّن، نذكر رؤية كل من المفكّرين السابقين للدين.

2ـ1ـ كارل ماركس

تُعدّ الماركسيّة كرؤية كونيّة أو كموقف سياسيّ أو كتيار شعبيّ، من أكثر الحركات التي تركت آثارًا في القرن المنصرم في العالم وفي المجتمع العربيّ، وقد برزت الماركسيّة بخطّ معاكس يتجاذب مواقع القوّة مع السلطات الدينيّة أو المتديّنة.

ويُعتبر كارل ماركس (Karl Marx) (1616ـ1883) رمزًا للماركسيّة وأصلًا ومحورًا ومرجعًا لأفكارها، وتعدُّ كتاباته منطلقًا لفهم الدين من وجهة نظر فلسفته.

تنحصر معظم كتابات ماركس حول الدين في مرحلة شبابه، ولا سيّما «مقاله حول «نقاشات حول حرّيّة الصحافة والنشر...»، وكتابه «مساهمة في

(1) المصدر نفسه، ص182.

(2) المصدر نفسه، ص578.

نقد فلسفة الحقّ لهيغل» و«أطروحات حول فيورباخ»، كما نجد في أعماله الأخرى وخاصةً رأس المال ملاحظات وتعليقات وهوامش حول الدين»[1].

على الرغم من الأثر الكبير الذي تركه في هذا الميدان؛ فإنّ ماركس لم يدرس الدين بحدّ ذاته بصورة تفصيليّة؛ بل استقى أكثر أفكاره حول هذا الموضوع من كتابات عدد من الفلاسفة والمفكّرين في القرن التاسع عشر، فقد تأثر بالاشتراكيّة وخاصّةً أفكار سان سيمون عند وجوده في فرنسا، وتأثّر بهيغل آخذًا منه القوانين الشموليّة لتطوّر المجتمعات عبر حركة التاريخ، وكان من أبرزهم الأستاذ الذي أُقصِي عن منصبه كأستاذ في مدينة بون لودفيغ فيورباخ، والذي وجّهَ النقد إلى علم اللّاهوت، واتّجهَ نحو الماديّة في كتابه «جوهر المسيحيّة»، ثمّ ظهر كتابه: «أسس فلسفة المستقبل». ما دفعَ إنجلس للقول: «لقد أصبحنا نحن جميعًا (الهيغليّين اليساريّين بمن فيهم ماركس) دفعة واحدة من أتباع فيورباخ»[2].

يتكوّن الدين في نظر فيورباخ «من أفكار وقيم أنتجها البشر خلال تطوّرهم الثقافيّ، ولكنّهم أسبغوها على قوى سماويّة أو إلهيّة، ونظرًا لأنّ البشر لا يعرفون مصيرهم تمام المعرفة؛ فإنّهم ينسبون إلى أنشطة الآلهة ما سبقَ لهم أن أنتجوه في مجتمعاتهم من قيَم ومعايير، وطالما ظلّ البشر عاجزين عن فهم الرموز الدينيّة التي ابتدعوها؛ فإنّهم سيظلّون أسرى لقوى التاريخ التي لا يستطيعون التحكم بها، ويستخدم فيورباخ مصطلح «الاستلاب» أو «الاغتراب» للدلالة على خلق آلهة أو قوى إلهيّة متميّزة عن البشر. وحالما يتبيّن البشر أنّ القيم التي يرجعونها إلى الدين إنّما هي من إنتاجهم؛ فإنّ هذه القيَم ستغدو ممكنة التحقيق على الأرض»[3]. ويتّفق

---

(1) غياث نعيسة، **الموقف الماركسيّ من الظاهرة الدينيّة**، ص2.

(2) سعد رحيم، «**استعارة ماركس**»، مجلة: الحوار المتمدّن، النسخة الالكترونيّة، العدد 2158.

(3) أنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ص579.

ماركس مع فيورباخ في الفكرة القائلة إنّ الدين يمثّل حالة من الاغتراب الإنسانيّ ويعتبر أنّ «الدين هو تأوّهات المخلوق المضطهد وسعادته المتخيّلة لرسم روح عالم بلا روح، وقلب عالم بلا قلب، ونقد الدين هو نقد هذا الوادي من الدموع المليء بالزهور الخياليّة، والذي يمثّل الدين الهالة الضوئيّة المحيطة به، ونقد الدين يقتطف هذه الورود الخياليّة... ليمكّن الإنسان من التخلّص من السلسال الذي يكبله حتى يستطيع الحركة بحرّيّة؛ ليقتطف الزهور الحقيقية»[1]. وعلينا -في نظر ماركس- أن لا نخشى الآلهة التي صغناها بأنفسنا، وأن لا نُضفي عليها المُثل والقيم العليا التي يمكن للبشر أنفسهم أن يحقّقوها، وأعلنَ في إحدى عباراته أنّ الدين هو «أفيون الشعوب»؛ ذلك لأنّه يدعو إلى القناعة والرضا بالأوضاع في هذه الحياة إرجاءً للسعادة للحياة الأخرى، ويستخدم لتبرير جوانب اللّامساواة في مجالات الثروة والسلطة. إنّ عبارة «الضعفاء يرثون الأرض» على سبيل المثال، تحمل معنى الخنوع وعدم التصدّي للقمع[2].

ستجد الفرضيّات التي أوردها ماركس في ما يخصّ الدين موضعًا لها من البحث الميدانيّ من هذا البحث، محاولين استشكاف مدى تطابق نظريّة الدين عند ماركس في المعنى المكنون عند الشباب الجامعيّ.

2-2- إميل دوركهايم

أمضى إميل دوركهايم مِن خلال التركيز على الاعتقاد الدينيّ في المجتمعات التقليديّة الصغيرة، جهدًا بحثيًّا واسعًا في دراسة الدين خلافًا لكارل ماركس، ويمكن اعتبار مؤلّفه «الأشكال الأوّليّة للحياة الدينيّة (الذي نشر عام 1912) أبرز الأعمال المؤثّرة في علم اجتماع الدين»[3].

---

(1) هنري لوفيفر، ما الحداثة؟، ص96.

(2) انظر: أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص580.

(3) المصدر نفسه، ص580.

درسَ دوركهايم الدين في إطار نظريّته الوظيفيّة، فاعتبره محتويًا على ميكانيزمات، هدفها التشارك في نظام اجتماعيّ مهدَّد والمحافظة عليه. انطلقَ دوركهايم من الأشكال التي طرحها العلمانيّون الفرنسيّون في كيفيّة الحفاظ على الأخلاقيّات دون التهديد بالعقاب الذي نجده في الدين، فقالَ: «إنّ الدين، هو الإسمنت الذي يُبقي على تماسك المجتمع؛ إذ يحوِّل الفرد عن اهتماماته اليوميّة، ويجعله يتعلّق بأمور مقدَّسة يشترك فيها الجميع»[1]. لم يربط دوركهايم الدين بالتفاوت الاجتماعيّ أو السلطة، إنّما درسَ علاقته بطبيعة المؤسّسات المجتمعيّة، وارتكز عمله على دراسة الطوطميّة التي يمارسها سكّان أستراليا الأصليّون باعتبارها تمثّل «الأشكال الأوّليّة للدنيا». «فالطوطم حيوان أو نبات يجسِّد قيمة رمزيّة للجماعة، ويحظى بالإجلال والاحترام؛ لأنّ له طابعًا مقدّسًا تتبلور حوله منظومة من الأنشطة الطقوسيّة المتنوّعة»[2]. أمَّا سبب تقديس الطوطم، فيرجع إلى أنّه يمثّل رمزًا للجماعة نفسها، فهو يجسِّد القيَم المحوريّة في حياة الجماعة أو المجتمع، وليست مشاعر الإجلال التي يحملها أفراد الجماعة إزاء الطوطم إلّا تعبيرًا عن احترامهم للقيم الاجتماعيّة السائدة بينهم، فالمجتمع يؤكد ذاته بذاته عن طريق العبادة، وَيرسِّخ شرعيّته وقيمته. لذلك، «فالآلهة هي صورة المجتمع وليس المجتمع صورة للآلهة»[3].

نخلص إلى أنّ مقاربته تقوم على اعتبار:

ـ مَنشأ الدين هو الإيمان بالطوطم.

ـ الطوطميّة هي أقدم ديانة بشريّة، ومصدر الدين البدائيّ.

---

(1) عز الدين بن عثمان، «الدين في العلوم الاجتماعيّة»، مجلة: الحوار المتمدّن، العدد 2399، ص4.

(2) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص580.

(3) المصدر نفسه، ص581.

- الطوطميّة هي رمز للزمرة المجتمعيّة، وما هي إلّا عبادة المجتمع نفسه، دون أن يشعر الأفراد بذلك.

لقد عمّمَ دوركهايم مفهوم الإله (يرفض تعريف الدين بكلمة الخارق أو بفكرة الله) عند المجتمع البدائيّ على مجمل الفكرة الدينيّة، فاعتبرَ أنّ الظاهرة الدينيّة مهما كانت، هي خضوع للمجتمع أو الزمرة المجتمعيّة، كما إنّ عبادة الآلهة ليست سوى إسقاطات لسلطة المجتمع وقوّته. فالدين ظاهرة اجتماعيّة، تُدرس كما تُدرس أيّ ظاهرة اجتماعيّة منبثقة من المجتمع وليس من ظاهرة غيبيّة.

يرجع التمييز بين المقدَّس والمدنّس في علم الاجتماع بشكل مباشر إلى دوركهايم؛ إذ كان لهذا التمييز تأثير عظيم ومباشر في علم اجتماع الدين، كما أثّرَ بقوّة على النموذج النظريّ الاجتماعيّ الأوسع للنزعة الوظيفيّة. لقد حاولَ دوركهايم الإحاطة بالظواهر الدينيّة بطريقة علميّة عبر اقتراح تعريف للدنيا، وتمحورَ هذا التعريف حول التفريق بين المقدَّس والدنيويّ: «إنّ جميع أنواع الإيمان الدينيّ المعروفة، سواءٌ كانت بسيطة أم معقّدة تتمتع بميزة مشتركة، فهي تفترض ترتيب الأمور الحقيقيّة أو المثاليّة التي يتصوّرها الإنسان في طبقتين أو نوعين متعاكسين، يُعرّفان عادةً بتسميتين مختلفتين تعبّر عنهما كلمتا «مقدّس» و«دنيوي» بشكل كافٍ»[1]. هذا النصّ هو تعبير عن الميزة المشتركة عند الأديان، بسيطةً كانت أم معقّدة، طقوسيّة كانت أم نظريّة، حضريّة أم بدويّة... ثم يضيف تعريفًا للمقدّسات، ليس بطريقةٍ اسميّة بل يميّزها بتعارضها مع الدنيويّات: «إنّ المُقدَّسات هي ما تحميه الممنوعات وتعزله، أمّا الدنيويّات، فهي ما تُطبّق عليه الممنوعات وما يجب أن يظلّ بعيدًا عن المقدّسات»[2].

---

(1) إميل دوركهايم، **الأشكال الأوّليّة للحياة الدينيّة**، ص42.

(2) المصدر نفسه.

لقد قدّم دوركهايم نقدًا لتعريفاتٍ مسبقة عن الدين، كتعريف تايلور، بأنّه الإيمان بكائنات روحيّة أو حيّة، وكتعريف موللر، بأنّها محاولة التطلّع إلى اللّانهائيّ وهو حبّ الله، وتركّز نقده على وجود أديان ليس فيها الإله والأرواح، وعلى وجود طقوس مستقلّة عن فكرة الإله، وعلى أنّ التطلّع إلى اللّانهائيّ أو إلى اللّامتصوَر من سمات المجتمعات التقليديّة التي تعتقد بالغيبيات، بخلاف المجتمعات المعتقدة بأنّ العلم هو الموصل إلى الاكتشاف، وأنّ كلّ شيء مُوصل للوضوح. إنّ النقطة المركزيّة في رفض التعريفّين السابقين هي في تحليل الدين بإرجاع مصدره إلى الإله.

أطلقَ دوركهايم بعد نقد التعريفات الغيبيّة تعريفًا يُظهر التمييز بين المقدّس والمدنّس في طيّاته، فيعتبر أنَّ «الدين هو نظامٌ متضامن من المعتقدات والممارسات المتعلّقة بالمقدَّسات، أي: المنفصلة والممنوعة. إنّ هذه المعتقدات والممارسات توحِّد جميع مَن يعتنقها في مجتمع معنويّ واحد يُسمّى: الكنسية». فالدين مكّون من أجزاء وهو نظام مركّب من الأساطير، ومن العقائد، ومن الطقوس والشعائر.

الدين إذًا عند دوركهايم مجموعة من العقائد والرموز التي تصنع «الشراكة» والجماعيّة: «الدين ليس مجرّد ابتداع اجتماعيّ؛ بل هو في الواقع المجتمع نفسه الذي أضيفت إليه صفة القداسة، كما إنّ الآلهة التي تعبد ليست سوى إسقاطات لسلطة المجتمع أو لقوّته»[1]، و«الطوطم رمز للقوّة الاجتماعيّة، كما وأنّ الأقدمين، بتقديسهم الطوطم يقدّسون المجتمع مصدر كل دين»[2].

هذا التفسير الدوركهايميّ لطبيعة الدين وأصله، كان موضع انتقاد شديد من بعض الإنثروبولوجيّين البارزين. فقد أشار غولدنويزر إلى أنّ

(1) عز الدين بن عثمان، «الدين في العلوم الاجتماعيّة»، مجلة: الحوار المتمدّن، العدد 2399، ص8.

(2) يوسف شلحت، نحو نظريّة جديدة في علم الاجتماع الدينيّ، ص132.

القبائل الأكثر بساطة لم يكن لديها لا عشائر ولا طواطم، فمن أين تستمدّ الشعوب الطوطميّة ديانتها إذًا؟ ولاحظَ غولدنويزر أنّه إذا كان صحيحًا أنّ التجمّع بحدّ ذاته هو الذي يولّد المشاعر الدينيّة، فلماذا لا تتحوّل رقصات هنود أمريكا الشماليّة اليوميّة إلى مناسبات دينية؟ كما «إنّ فلهلم شميدت انتقد افتقار معلومات دوركهايم عن أستراليّي وسط البلاد، وبالخصوص عشائر الأرونتا، متجاهلًا أستراليّي الجنوب الشرقيّ، وهم أشدُّ قِوَمًا ولا يعرفون الطوطميّة»[1].

يقودنا التمييز بين الدينيّ/ المقدّس والدنيويّ، إلى معرفة عوامل التقديس ومصادرها وأنواعها بما يناسب الدراسة الميدانيّة الآتية في هذا البحث، فالالتزام الدينيّ هو التزام بالمقدّسات المتمثّلة بالممنوعات، وهذا ما سيظهر في نظرة الشباب الجامعيّ إلى الدين.

2ـ3ـ ماكس فيبر

انطلاقا من السعي لإرساء نظريّة سوسيولوجيّة قادرة على فهم الفاعل الاجتماعيّ وتفسير فعله، «أسّسَ ماكس فيبر (Max Weber) باراديغما جديدة في علوم الاجتماع والإنسان، منطلقًا في دراسة المجتمع من الفاعل الفرديّ وفعله، خلافًا لسلفه إميل دوركهايم»[2].

في حين ركّزَ دوركهايم تحليلاته على مجموعة صغيرة من الأمثلة وعمّمها؛ ليطبّقها على الدين بأكمله، عكفَ ماكس فيبر في دراساته في المقابل على استقصاء الأديان القائمة في العالم في مجهود ثقافيّ موسوعيّ غير مسبوق، وتركّزت دراساته على ما أسماه «أديان العالم» التي تنضوي تحتها أعداد هائلة من المؤمنين، والتي تركت آثارًا حاسمة على

(1) مرسيا إلياده، **البحث عن التاريخ والمعنى في الدين**، ص70.

(2) روبير بندكتي، **الهويّة بين المجتمع المدنيّ والجماعة الطائفيّة**، ص10.

مجريات التاريخ البشريّ، وكان من أبرزها «الأخلاق البروتستانتيّة وروح الرأسماليّة»[1].

في دراسته للأديان، وضع فيبر ملاحظتين مهمّتين من حيث نتائجهما:

- إنّ الأشكال الأولى من التصرُّف الدينيّ موجّهة نحو العالم الدنيويّ، فينبغي تحقيق الأعمال الدينيّة أو السحريّة لتحقيق السعادة على الأرض. هذه الملاحظة تشكّل انقلابًا نظريًّا عن النظريّات السابقة التي تربط المصالح الدينيّة بالآخرة، خاصّةً حين يرى أنّ الدين يتعلّق بالحياة الدنيا، حتى من غير أيّ إشارة إلى نوع من أنواع الحياة الآخرة.

- رفضَ فيبر تعريف الدين باللّامعقول، معتبرًا «أنّ الأعمال التي يشكّل الدين حافزًا لها، هي أعمال منطقيّة أو منطقيّة نسبيًّا. كما أكّد على أنّ عقلنة الدين لعبت دورًا جوهريًّا في انبثاق العصريّة، خلافًا للفكر الماركسيّ الذي سادَ في ما بعد الحرب العالميّة الثانية»[2].

بـرزَت المقاربة الفيبريّة للدين مستقلّةً عندما اختلفَت عمّا وضعه دوركهايم من ناحية تركيزها على الترابط بين الدين والتغيّر الاجتماعيّ، وعندما عارضت الموقف الماركسيّ برفضها لاعتبار الدين قوّة محافظة؛ بل إنّ بعض الحركات والتوجّهات الدينيّة التي تستلهم جانبًا من تعاليم الدين، قد أحدثت تحوّلات اجتماعيّة مثيرة في المجتمعات الغربيّة.

تأسيسًا على أنّ فهم أيّ اتّجاه يحتاج من الباحث إلى إدراك تصوّر الفاعل الفرديّ، يحدِّد فيبر إشكاليّته المتمثّلة بمعرفة مدى تأثير التصوّرات الدينيّة عن العالم والوجود في السلوك الاقتصاديّ للمجتمعات كافّة، مؤكّدًا في ذلك قضيّتين أساسيّتين:

---

(1) أنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ص582.

(2) جان بول ويليم، **الأديان في علم الاجتماع**، ص40.

* يُفهَم سلوك الأفراد في مختلف المجتمعات في إطار تصوّرهم العام للوجود، وتُعتبر المعتقدات الدينيّة وتفسيرها إحدى هذه التصوّرات الكونيّة المؤثّرة في سلوك الأفراد والجماعات.

* إنّ التصوّرات الدينيّة هي إحدى محدّدات السلوك الاقتصاديّ ومن أسباب تغيّره.

تناولَ فيبر الدور الذي يؤديه الدين في التنمية الاقتصاديّة، فأكّد الأهمّيّة البالغة للدين باعتباره عاملًا داعمًا للنشاط الاقتصاديّ الرشيد، على خلاف كارل ماركس الذي نظر إلى المعتقدات الدينيّة على «أنها عنصر في البناء الفوقيّ، وبالتالي تعتمد إلى حدٍّ بعيد على القوّة الاقتصاديّة في المجتمع»[1].

اعتبر فيبر في أطروحته «الأخلاق البروتستانتيّة وروح الرأسماليّة»، أنَّ القيم الثقافيّة -وعلى رأسها القيم الدينية- هي التي أرست معالم الرأسماليّة، وهي التي ساهمت في تكوين الحرّيّة الفرديّة التي تقوم على مبدإ المبادرة والربح وامتلاك الثروة. اعتمدَ فيبر في مقاربة الموضوع على مقاربة سوسيولوجيّة تعتمد على المقارنة بين مجموع الطوائف الدينيّة المنتشرة في أوروبا، وخلُص في نهاية البحث إلى «أنّ الطائفة البروتستانتيّة هي الأقرب إلى روح الرأسماليّة»[2]، يقول: «إذا عدنا إلى الإحصائيّات المهنيّة في بلد تتعايش فيه طوائف دينيّة متعدّدة، نلحظ بصورة متواترة... أنّ رجال الأعمال وأصحاب الحيازات الرأسماليّة، وكذلك ممثلي الشرائح العليا المصنّفة من اليد العاملة، وفوق ذلك الملاك التقنيّ والتجاريّ ذا الثقافة الرفيعة في المؤسّسات الحديثة، هم بأغلبيّة كبيرة من الطوائف البروتستانتيّة»[3].

---

(1) مجموعة من الباحثين، ميادين علم الاجتماع، ص119.

(2) يوسف الكلاخي، مجلة الحوار المتمدّن، العدد 3595، ص14.

(3) ماكس فيبر، الأخلاق البروتستانتيّة والروح الرأسماليّة، ص132.

يؤكّد هذا النصّ أنّ الطائفة البروتستانتيّة تحتكر مختلف القطاعات الحيويّة اقتصاديًّا واجتماعيًّا.

وانطلقَ فيبر من قاعدة أساس مفادها «أنّ جزءًا من التأويلات لدى البروتستانت أنتجت بعض مولّدات النظام الرأسماليّ. فلَم تتطوّر الرأسماليّة إلّا داخل الأولى التي كانت تعرف سيادة الديانة البروتستانتيّة. فقد كانت البروتستانتيّة ولا سيّما الاتّجاه التطهريّ البيوريتانيّ منها، المنبع الأساسيّ للنظرة الرأسماليّة في المجتمعات الغربيّة الحديثة، وكان أوائل المبارزين بالمشروعات التجاريّة من أتباع البروتستانتيّ كالفن، وكانوا في اندفاعهم لتحقيق النجاح الذي أسهمَ في انطلاق التنمية الاقتصاديّة الغربيّة، يصدّرون عن رغبة في خدمة الله، وكان النجاح الماليّ بالنسبة إليهم من علامات العناية الإلهيّة»[1]. وفي حين تتسّم البروتستانتيّة باهتمامها بمباهج الحياة، وترى أنّ الفرد يجب أن يعيش باستمتاع وإثارة ومجازفة. يصف ماكس فيبر الكاثوليكيّة بأنّها أكثر «انفصالًا عن العالم» وأنّها لا تُعطي مبالاة كبيرة إزاء ثروات العالم. والكاثوليكيّ -بعكس البروتستانتيّ- «أكثر هدوءًا وهو مسكون بعطش قليل جدًّا إلى الكسب، ويفضِّل حياة آمنة، ولو بمدخول ضئيل على حياة إثارة ومجازفة، حتى لو وفّرت له الثروات والأمجاد»[2].

أخيرًا، وفي دراسته للإسلام اعتبرَ فيبر «أنّ الإسلام زواج بين القيَم التجاريّة، والقيَم الفروسيّة البدويّة، والقيَم الصوفيّة المعبّرة عن عواطف الجماهير وحاجاتها، وقد ساهمت هذه القيَم التقليديّة باستمرار نزعة الولاء القبليّ لشخص السلطان، وليس للمؤسَّسة والسلطة باعتباره ظلُّ الله على الأرض، الأمر الذي يتعارض مع القيَم العقلانيّة والقوانين المدنيّة»[3].

---

(1) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص582.

(2) ماكس فيبر، الأخلاق البروتستانتيّة والروح الرأسماليّة، ص141.

(3) حليم بركات، المجتمع العربيّ في القرن العشرين، ص427.

يُعدّ عرض فكر ماكس فيبر أساسًا لبحثنا، لكونه يعرض تأثير الدين على الفاعل الفرديّ، خاصّة في الجانب الاقتصاديّ، ما يمكّننا من لحظ مؤشرات هذه الفكرة في الدراسة الميدانيّة.

أخيرًا، صحيح أنّ مساهمات ماركس ودوركهايم وفيبر كانت محورًا ومصدرًا للإلهام في مدارس علم الاجتماع، لكن لا يمكن إغفال روّاد آخرين في علم الاجتماع أسهموا في تحليل الظاهرة الدينيّة، وتحديد عناصرها ورموزها. ويعتبر ألكسيس دو توكفيل (Alexis de Tocqueville) من بين «كلاسيكيّي» علمِ اجتماع الأديان، مع أنّه لم يُنتج عملًا محدّدًا مخصّصًا للدين؛ إذ لاحظَ في كتابه «عن الديمقراطيّة في أميركا» الدور المهم للدين في تشكيل هذه الديمقراطيّة، مُكتشفًا حيويّة دينيّة ناشطة في ذلك المجتمع، ما يتعارض مع القول إنّ انبثاق المجتمع العصريّ يؤدّي إلى تراجع الدين، ومُعتبرًا أنّ «للبشر إذًا مصلحة مشتركة في تكوين أفكار ثابتة حول الله والروح، وواجباتهم العامّة تجاه الخالق، وتجاه بعضهم البعض؛ لأنّ الشكّ في هذه النقاط الأوّليّة قد يضع أعمالهم كلّها في يد الصدفة، ويحكم عليهم -إلى حدٍّ ما- بالفوضى والعجز»[1]. ولا يمكن إغفال دور أحد الدوركهايميّين الأساس مارسيل موس «الذي كانَ تأثيره أقلَّ جلاءً، إنّما أشدُّ عمقًا وانتشارًا؛ حيث أثّرَ على عدد كبير من مؤرّخي الأديان الفرنسيّين»[2]، وقد انضمّ موس إلى نظريّة المقدّس العامّة التي تبلورت في إطار المدرسة الدوركهايميّة غير «أنّه جعلها نسبيّة، وينفي ما يتمتّع به مفهوم المقدّس من بُعد يتجاوز الثقافة»[3].

2-4- رؤى إسلاميّة

(1) جان بول ويليم، الأديان في علم الاجتماع، ص23.

(2) مرسيا إلياده، البحث عن التاريخ والمعنى في الدين، ص73.

(3) جان بول ويليم، الأديان في علم الاجتماع، ص30.

بعد عرضه لنظريات ظهور الدين، ونقاشه لفيورباخ وأوغست كونت ودوركهايم وكارل ماركس وبرتراند راسل، يعتبر مرتضى مطهّري أنّ هذه الأقوال لا تقوى في قبال النظريّة أو الفرضيّة المبرهنة، وهو بذلك يمهّد للنظرة القرآنيّة المفسِّرة لنشأة الدين. ينطلق مطّهري من آية: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ﴾[1] ليعتبر أنّ الإنسان يختصّ بفطرة متأصلة في وجدانه تميّزه عن باقي المخلوقات، وتدفعه باتجاه القوة المتعالية، فقيرًا كان أو غنيًّا، متعلّمًا كان أو جاهلًا، ضعيفًا كان أو قويًّا. يعبِّر بعضهم عن هذه الفطرة بنزعة التقديس، فالإنسان في القبائل والجماعات المتأخّرة التي درسها الإنثروبولوجيّون كملينوفسكي وإيفانز بريتشارد أو شعوب الحضارات التكنولوجيّة المتقدّمة ينزع للتقديس، أي يتوجّه لتقديس قيَم أو موجودات رفيعة سامية يميل إليها وجدانًا وعقلًا. هذا التوجّه الكامن في أعماق هو أساس بناء الدين عند الأفراد، واكبه على مرّ العصور أنبياء استجابوا لندائه، ووجّهوه إلى الكمال الحقيقي المطلق واللّامحدود الذي لم تكلّ النفوس عن البحث عنه. يؤيّد مطهّري هذا الطرح بدراسات يونغ ووليم جيمس وألكسيس كارليل ليؤكّد على ضرورة البحث عن منشإ دين الإنسان انطلاقًا من طبيعة الإنسان نفسه وجبلّته[2].

تنقسم هذه الفطرة إلى قسمين: **إدراكيّة**: فالدين والتوحيد من حيث الإدراك الفكري أمرٌ فطريٌّ يصدِّقه الإنسان بمجرد تصوّره بداهةً دون حاجة إلى دليل، كإدراكه بداهةً أن الكل أكبر من جزئه بمجرّد تصوّرهما. **وإحساسيّة**: تعني التوجّه والميل إلى الخالق بالمشاعر والأحاسيس الفطريّة، فتارةً يُدرك الإنسان ربّه بالفطرة، وأخرى يميل إليه بفطرته[3] هذا هو منشأ الدين وأصله.

---

(1) سورة الروم: الآية 30.

(2) مرتضى مطهري، **الفكر الاسلامي**، ص435.

(3) مرتضى مطهري، **الفطرة**، ص97.

ب ـ الدين ووظائفه

يُعدّ البحث عن وظيفة الظواهر الاجتماعيّة أحد الجوانب الجادّة في ميدان علم الاجتماع، ويشكّل الخوض في دراستها عمليّة بحثيّة دقيقة يتنازع أطرافها باحثو علم الاجتماع. يتعقّد الحال ويصعب، عندما يكون الدين هو الظاهرة مورد البحث؛ إذ يسبق البحث قبليّات واتّجاهات ومواقف قد تؤثّر نظريًّا على التحليل العلميّ، وقد تخدش في المنظور الاجتماعيّ.

1ـ الوظيفة، والمدرسة الوظيفيّة

يتضمّن معنى الوظيفة الانصراف إلى ما تحت الحواس والقطع، مع النظرة إلى أصل الأشياء وغايتها النهائيّة، ويورد إميل دوركهايم بأنّه «ولتفسير الواقعة المجتمعيّة ينبغي البحث عن الوظيفة التي تضطلع بها. ونحن نفضّل استعمال كلمة «وظيفة» على كلمة «غاية» أو «هدف»؛ لأنّ الوقائع المجتمعيّة لا توجد لتحقيق غايات نهائيّة، أو نتائج مرسومة سلفًا. وما ينبغي التفتيش عنه وتحديده هو درجة التطابق بين الواقعة المجتمعيّة، والحاجات العامّة للجسم المجتمعيّ، ومضمون هذا التطابق، دون الالتفات إلى ما إذا كان هذا التطابق قصديًّا أم لا. إنّ وسائل القصد والقصديّة يستحيل التحقّق منها علميًّا»[1]. هذا النصّ الدوركهايميّ يحفّز على تنشيط الحركة البحثيّة في اتّجاه وظائفيّ بغض النظر عن الهدفيّة والقصديّة للواقعة المجتمعيّة، ويُعطي تحديدًا له، ألا وهو التطابق بين الحاجات والواقعة.

بدأ التفكير بمفهوم الوظيفة منذ القِدَم في علم الاجتماع، مع هربرت سبنسر (Herbert Spencer)، وأوغست كونت (Auguste Comte)، وإميل دوركهايم (Emile Durkheim)، ومارسيل موس (Marcel Mauss). فهم الذين

---

(1) عبد الله إبراهيم، الاتجاهات والمدارس في علم الاجتماع، ص141.

يمثّلون المدرسة الوظيفيّة الفرنسيّة. تُلاحظ هذه المدرسة وجود شبكة من الوظائف تضطلع بها الوقائع الاجتماعيّة. ووجود هذه الوظائف يقود إلى النظر إلى الوظيفة التي تضطلع بها الواقعة، قياسًا على الوظائف التي تضطلع بها الوقائع الأخرى، وبمجرّد النظر إلى وظيفة الواقعة قياسًا على وظائف أخرى، يعني بالضرورة العلاقات المتبادلة بين الوقائع، وهذا يعني وجود الكلّ المجتمعيّ الذي يمدّ كلّ وظيفة من الوظائف بمبرِّر وجودها، من خلال المساهمة التي يُقدِّمها نشاط جزئيّ في النشاط الكليّ الذي يندرج ضمنه باعتباره جزءًا منه. يسعى الوظيفيّون إلى تبيان الترابط الوظيفيّ بين المؤسّسة والأجزاء الأخرى في النسق المجتمعيّ، وعند هذه النقطة يكون ماركس وظيفيًّا. كما وتدخل الوظيفة وتحديدها وتحليلها في كلّ دراسة المجتمع.

ترى المدرسة الوظيفيّة «أنّ المجتمع نظام معقّد، تعمل شتّى أجزائه سويًّا؛ لتحقيق التضامن والاستقرار بين مكوّناته، وعلى علم الاجتماع استقصاء علاقات مكوِّنات المجتمع بعضها ببعض وصلتها بالمجتمع برمّته، ويمكن على هذا الأساس تحليل المعتقدات الدينيّة بإظهار صلتها بغيرها من مؤسَّسات المجتمع الذي تنمو أجزاؤه بصورة متقاربة»[1]، هكذا يكون المجتمع ـ وظائفيًّا ـ نسَقًا من الأفعال والبُنى المحدّدة والمنظّمة، هذا النسق المجتمعيّ يتألّف من متغيّرات مُترابطة بنائيًّا، ومتساندة وظيفيًّا.

ظهرت المدرسة البنائيّة الوظيفيّة، بعد الانتقادات والمعوّقات التي وُجِّهت إلى النظريّتين الوظيفيّة والبنيويّة، كردّ فِعْل أولًا، وللاستجابة لحاجة عدد من الباحثين في علمي الاجتماع والإنثروبولوجيا نحو تطوير أدوات وأساليب نظريّة ومنهجّية تتواءم ودراسة الصور المختلفة للترابطات الاجتماعيّة، والتفاعل بين السمات والجماعات، والنظم الفرعيّة داخل النسق الاجتماعيّ الذي يكتنف الإنسان.

(1) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص74.

نالَت هذه النظريّة النصيب الأوفر من الكتابات التي تصدَّت للنظريّة الاجتماعيّة، وظلّت مهيمنة على ساحات علم الاجتماع حتى أواخر الستينات من القرن المنصرم.

تُشير هذه النظريّة إلى «أنّ المجتمع ما هو إلا بناء أو نظام اجتماعيّ يتكوّن من مجموعة من الأنساق الاجتماعيّة المتبادلة وظيفيًّا، مثل: النسق الاجتماعيّ والسياسيّ، والاقتصاديّ، والعائليّ، وغيرها من الأنساق الأخرى المؤثّرة في عمليّة استقرار مكوِّنات البناء الاجتماعيّ أو المجتمع ككلّ»[1].

تسعى هذه المدرسة إلى تحليل بُنى المجتمع من ناحية، والوظائف التي تقوم بها هذه البنى من ناحية أخرى. ويرى روّاد الوظيفيّة «أنّ وظيفة أيّ نظام اجتماعيّ هي الدور الذي يلعبه في البناء الاجتماعيّ الذي يتألّف من أفراد الناس، الذين يرتبطون ببعضهم البعض في كُلٍّ واحدٍ متماسك، عن طريق علاقات اجتماعيّة محدّدة»[2]. ومن تعريفاتها ما يصرِّح به ميرتون، «بأنّها تلك النتائج أو الآثار التي يمكن ملاحظتها، والتي تؤدّي إلى تحقيق التكيُّف والتوافق في نسق معيَّن»[3].

2ـ الدين بين الوظيفة والوظيفيّة

يفترض البحث عن غايات الدين وأهدافه وجود فاعلٍ هادفٍ؛ ساعٍ وراء غايةٍ محدَّدة، ويقود إلى البحث الفلسفيّ العقَديّ حولَ وجودِ حكيمٍ مُرسِلٍ ورسولٍ مُرسَلٍ إليه، وهو ما يُخرِج البحث عن أهدافه وغاياته، ويقود إلى محفلٍ من الإجابات والردود، لذلك سنركّز في البحث على الوظائف التي يؤدّيها الدين أو التي تترشّح من الظاهرة الدينيّة.

(1) أمل الملاح، «نظريّة البنائيّة الوظيفيّة في علم الاجتماع»، مجلة: روز اليوسف، 11/ 8/ 2013.

(2) عاطف وصفي، الإنثروبولوجيا الاجتماعيّة، ص47.

(3) تيماشيق نيقولا، نظريّة علم الاجتماع، ص130.

يُشدِّد مؤسِّس المدرسة الفرنسيّة في علم الاجتماع، وناشر مجلة الحوليّة الاجتماعيّة إميل دوركهايم (Emile Durkheim) على «أنّ الديانات لا تنحصر في المعتقدات فحسب؛ بل تتجاوزها، لتشمل مجموعة من الأنشطة الطقوسيّة والاحتفاليّة الدوريّة التي يتجمّع فيها المؤمنون ويلتقون سويًّا. وفي هذه الاحتفالات الجمعيّة يتأكّد ويترسَّخ الإحساس بالتضامن الاجتماعيّ، وفي هذه التجمّعات ينأى أفراد الجماعة بأنفسهم عن المشاغل اليوميّة في الحياة الاجتماعيّة، ويرتقوا بأنفسهم إلى مرتبة عليا يشعرون معها بالتواصل مع قوى علويّة»[1]. ومن منظور دوركهايم، «هذه الشعائر الطقوسيّة التي تمارسها جميع المجتمعات، إنّما تؤكّد التضامن الاجتماعيّ في الأوقات التي يجد فيها الناس أنفسهم مرغمين على التكيّف مع التغيّرات الأساسيّة في حياتهم»[2]. يتضّح من العرض الدوركهايميّ الوظيفة المميَّزة للدِّين ضمن مقولة التضامن، التي كانت محورًا أساسًا من محاور الدراسات الدوركهايميّة. ويرى دوركهايم: «أنّ المؤمن الذي اتّحدَ مع ربِّه ليس مجرّد إنسان يرى حقائق يجهلها غير المؤمن؛ بل هو إنسان ذو قدرة أكبر على التصرُّف. فالمؤمن يشعر بمزيد من الطاقة لتحمَّل مشاقّ الحياة أو لقهرها، فكما لو إنّه يسمو فوق البؤس البشريّ؛ لأنّه يسمو فوق وضعه كإنسان، فيخالُ نفسه مخلَّصًا من الشرّ، مهما كان مفهومه للشرّ. إنّ العاملَ الأوّل في أيِّ إيمان هو الاعتقاد بالخلاص من خلال إيمان»[3]. تبدو نظريّة دوركهايم ومقاربته الدينيّة، كأنّها تقلِّص الدين إلى بعده الاجتماعيّ، بينما تجذب -من جهة أخرى- البعد الاجتماعيّ إلى الدين، معتبرةً أنّ المجتمع لا يتماسك إلّا مِن خلال تقديس الشعور الجماعيّ الذي أصبح في عصر العلم هو الإنسان نفسه. إذًا، «تكمن وظيفة المقدَّس عند دوركهايم

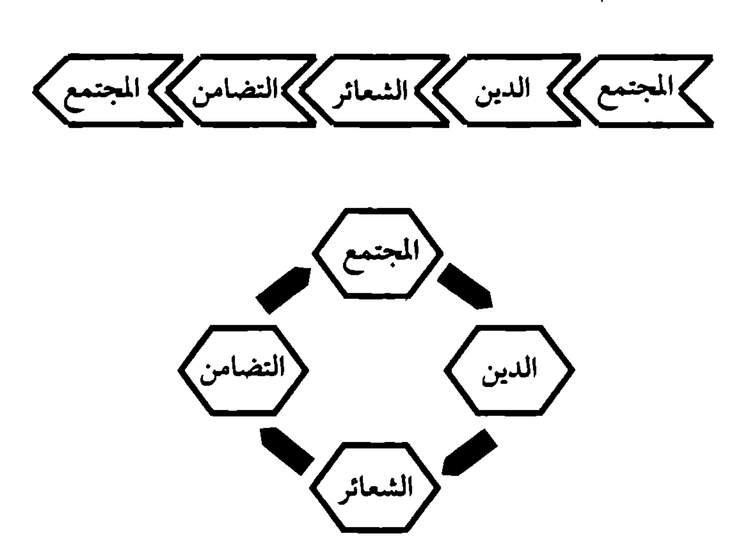
(1) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص581.

(2) المصدر نفسه، ص581.

(3) ويليم، جان بول، الأديان في علم الاجتماع، ص28-29.

وتتلخّص بوظيفة المقدَّس في قدرته على استحضار الخشوع والخضوع، اللّذين يتضمّنان قوّة ملزمة فوق سلوك الفرد، ولها فاعليّة في تعضيد القيم الأخلاقيّة لأعضاء المجتمع، ويعمل الدين من أجل التماسك والتضامن الإجتماعيّ، ويقوّي الأواصر التي تربط الفرد في المجتمع الذي هو عضو فيه»[1].

دوركهايم:



هكذا نرى الوظيفة الاجتماعيّة للدين جليّةً وحاضرة، سواء من تأصيل فكرة الدين ووصولًا إلى ما يترتّب عنها من وظائف تضامنيّة تماسكيّة للمجتمع نفسه.

أمّا ماكس فيبر –رائد التيار السوسيولوجيّ الآخر– فهو على عكس دوركهايم «رفض اعتبار السلوك الدينيّ مجرّد تصرُّف خاضع للظروف

(1) يوسف حسن كامل، **نظريّة الثقافة**، ص199.

الاجتماعيّة للجماعة التي فيها يتجلّى، وإنّه مجرّد تعبير إيديولوجي عن هذه الجماعة، أو إنّه محض انعكاس لمصالحها الماديّة أو المعنويّة»[1]، فقد قام بتحليل وظيفيّ للدين، وذلك لتأكيده على قدرة الدين الخلّاقة والبنّاءة في تزكية كلّ من التغيير والصراع الاجتماعيّ، فبالنسبة إليه، «يدخل الدين من خلال تنظيماته في علاقة كليّة لتحديد أشكال واتّجاهات الفعل الاجتماعيّ في الأنشطة الإنسانيّة»[2].

لقد ارتكزَ فيبر في دراسته على الترابط بين الدين والتغيّر الاجتماعيّ؛ إذ إنّه يرى «أنّ بعض الحركات والتوجّهات الدينيّة التي تستلهم جانبًا من تعاليم الدين، قد أحدثت تحوّلات اجتماعيّة مثيرة في المجتمعات الغربيّة، وتعمّق ماكس في دراسة الآثار الاجتماعيّة والاقتصاديّة للدين، معتبرًا أنَّ البروتستانتيّة هي المنبع الأساسيّ للنظرة الرأسماليّة في المجتمعات الغربيّة الحديثة، في حين كانت الأديان الشرقيّة -برأيه- تنطوي على حواجز عالية تحول دون تنمية الرأسماليّة الصناعيّة التي شهدها الغرب. أمّا الديانات الآسيويّة الشرقيّة، فقد عملَت على إبطاء عجلة التغيير، ويرى أنّ الهندوسيّة، على سبيل المثال، تمثّل دين «العالم الآخر»؛ أي إنّ قيمها تؤكّد على ضرورة الهروب من متاعب العالم الماديّ والتحليق إلى مستويات عالية من الوجود الروحيّ؛ بل وتعتبر الواقع الماديّ حجابًا يستر الهموم الحقيقيّة التي ينبغي للبشريّة أن تتوجّه إليها. إنّ القيم الدينيّة التي هيمنَت على الحضارة الصينيّة كانت بمثابة الكابح الذي يلجم الالتزام القويّ بالنماء الاقتصاديّ بوصفه هدفًا بحدِّ ذاته»[3]، ويخلُص فيبر إلى «أنّ الديانات الشرقيّة تنمّي لدى أتباعها موقفًا سلبيًّا يميل إلى تَقبّل النظام القائم»[4].

---

(1) مرسيا إليادة، البحث عن التاريخ والمعنى في الدين، ص22.

(2) يوسف حسن كامل، نظريّة الثقافة، ص199.

(3) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص583.

(4) المصدر نفسه، ص583.

ينطلق كارل ماركس من مقوِّمات النظريّة الماديّة لمعرفة وظائف الدين؛ إذ قلَّلَ من الوظيفة الاعتراضيّة للدين وحدَّ من قدرته على تأدية دور قـوّة معارضة في وجه السلطات، «فالدين هو حقيقة خاصّة بالبنية الفوقيّة تتمّتع باستقلاليّة ضئيلة بالنسبة إلى القاعدة الماديّة في الحياة الاجتماعية»[1]. وإن كانَت له وظيفة، فهي أنّه «أفيون الشعوب»، يُرجِعُ السعادة والجزاء إلى الحياة الأخرى، ويدعو الناس إلى القناعة والرضا بأوضاعهم في هذه الحياة، فيؤدّي ذلك إلى صرف الانتباه عن المظالم ووجوه التفاوت واللّامساواة في العالم في مجالات الثروة والسلطة؛ إذ «إنّ عبارة مثل «الضعفاء سيرثون الأرض» على سبيل المثال، تجمع معنى الخنوع وعدم التصدّي للقمع»[2]، فالطبقات تلتجِئ إليه كوسيلة إيديولوجيّة لتخدير الشعب وإبعاده عن الواقع، وتعانق الطبقات المضطهدة من غير وعيٍ منها، إيديولوجيّة مضطهديها، تسكينًا لآلامهم، وهروبًا من واقعها.

إنَّ البحث عن وظائف الدين أو عن الآثار المترتّبة على الظاهرة الدينيّة هو انعكاس للنظرة الكليّة الشاملة إلى الدّين، فعالم الاجتماع إنّما يُلقي نظرةً فاحصةً للوظائف انطلاقًا من فهمه للمصادر، فمصدر انطلاق الدين هو الذي يحتِّم وظيفته: إن كان المجتمع هو الذي يؤسِّس الدين فتكون وظيفته مجتمعيّة، وإن كانت الطبقة الرأسماليّة هي المؤسِّسة له، فوظيفته الحفاظ عليه.

بالمقابل، ترتّب النظرة الدينيّة إلى الدين كظاهرة وجدانيّة وغير بشريّة، مجموعة من الوظائف المتنوِّعة التي تختلف عن النظرة الماديّة.

يعرض د. الهرماسي وظائف إيجابية للدين على المستويين الفرديّ والاجتماعيّ:

---

(1) جان بول ويليم، **الأديان في علم الاجتماع**، ص14.

(2) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص580.

- «يوفِّر للناس المؤاساة والمصالحة، ممّا يجعلهم قادرين على تحمُّل الخيبة والحيرة ويجنبهم اليأس، وهذا ينتج عن الإيمان بالحياة الآخرة، ما يوفّر مصالحة بين الواقع والإنسان»[1].

- يقدِّم الدين علاقة علويّة عبر العبادة والطقوس، توفِّر قاعدة للأمن على الرغم من التحوّلات، وتمنح الفرد إمكانات التوازن.

- يقدِّس الدين نظام القيم والمعايير الاجتماعيّة، فيتجاوز رغبات الفرد؛ ليضمن أهداف المجموعة، ويُضفي شرعيّة على توزيع الوظائف.

وينطلق مرتضى مطهري، أحد مفكري النظام الإسلاميّ في إيران، «من طبيعة الإنسان الاجتماعيّة التي تُوجب عليه توزيع العمل بين الأفراد على هيئة «شركة، بحيث يسهم الجميع في الواجبات والفوائد، لكن تتحكّم بالإنسان طلبات غرائزيّة تدفعه للسيطرة والمنافسة والتحدّي، لا يحدُّها إلّا الحدود والواجبات التي يجب أن تلبس لبوس القداسة؛ ليحترمها الجميع، هذا الدور لا يلغيه إلّا الدين»[2].

يترتّب على ذلك دورٌ كبيرٌ للدين في مواجهة الاستبداد والظلم وتحكيم العدالة؛ ومساندة المظلوم والدفاع عن الحقّ ورفض الباطل والآلهة المصطنعة. هكذا يعبّر الدين عن مقولة الوظيفة، ليصبح عند الإسلاميين منطلقًا فكريًّا تُبنَى به وجوه الحياة المختلفة، فيشمل السياسة، والاقتصاد، والاجتماع... وهذا ما عبّرَ عنه بوضوح محمد باقر الصدر في سلسلة طروحاته الفكريّة: «الإسلام يقود الحياة»؛ إذ ينطلق من إشكاليّة «تعارض المصلحة الذاتيّة التي يسعى الفرد لتحقيقها على حظ قصير، والمصلحة الجماعيّة التي تعود بالنفع للجماعة؛ حيث يُواجه الإنسان

(1) عبد الباقي الهرماسي، علم الاجتماع الدينيّ، ص20.

(2) مرتضى مطهري، أنسنة الحياة في الإسلام، ص228-229.

تناقضًا بين ما تفرضه سنَّة الحياة واستقرارها عن سلوك موضوعيّ واهتمام بمصالح الجماعة»[1]، وما تدعو إليه نوازع الفرد، واهتمامه بشخصه من سلوك ذاتيّ، واهتمام بالمنافع الآتية. أمّا صيغة الحلّ، «فلا تكون إلّا بالدين المؤسَّس بالوحيّ، وتتمّ من خلال تحويل مصالح الجماعة، وكل المصالح الكبرى التي تتجاوز الخطّ القصير لحياة الإنسان إلى مصالح للفرد على خطّة الطويل، عن طريق إشعاره بالامتداد بعد الموت، والانتقال إلى ساحة العدل والجزاء، وبذلك تعود مصالح الجماعة مصالح للفرد نفسه على هذا الخطّ الطويل»[2]. من هنا يؤسِّس الصدر لشعار: الدين هو الحلّ لمشاكل الإنسان، والدين له وظيفة قيادية لشؤون الحياة المختلفة، سواء في تعامل الإنسان مع ربّه أو بالصنيعة حوله، أو بأخيه الإنسان. تتجلّى في مقابل هذه النظرة الدينيّة نظرة دينيّة أخرى تحصر الدين بعلاقة بين الإنسان وربّه، وتشرِّع العلمانيّة كنظام شؤون الدولة رافضة تدخّل الدين في الشؤون العامّة للدولة، ويقف علي عبد الرازق صاحب كتاب «الإسلام وأصول الحكم»، كمنظر لهذا الاتّجاه. فالإسلام «دين فقط لا علاقة له بالدولة، ولا علاقة له في جوهره وموروثه العقديّ والفكريّ بالدولة والسياسة، وإنّ النبيّ كان رسولًا لدعوة دينيّة خالصة للدين، لا تشوبها سلطة أو رغبة، في تأسيس حكومة... وكل ما شرّعه الإسلام غير كافٍ لما يلزم الدولة المدنيّة من أصول سياسيّة وقوانين...»[3].

ج- الظاهرة الدينيّة: ضمور وظهور

دفَع تحليل الدين كظاهرة في إطار منهجيّات علم الاجتماع، الباحثين الاجتماعيّين والإنثروبولوجيين إلى البحث عن تاريخ نشأة الدين ومصدره،

---

(1) المصدر نفسه، ص20.

(2) محمد باقر الصدر، موجز أصول الدين، ص187.

(3) علي عبد الرازق، الإسلام وأصول الحكم، ص53.

وقد اختلطت في إطار هذا البحث العلوم الفلسفيّة، والعقليّة، والتاريخ، وعلم النفس، وغيرها. مضافًا إلى البحث في جذور تكوّن الدين والتديُّن، ثمَّ فتح البحث في نهاية الدين كظاهرة، والتديُّن كاعتقاد.

انطلاقًا من نظرته لنشوء الدين، ووظيفته المحدّدة في إرجاء السعادة إلى الحياة الأخرى، وفي دعوة الناس إلى الرضى والقناعة بأوضاعهم الحياتيّة ما يؤدّي إلى صرف الانتباه عن المظالم ووجوه التفاوت واللّامساواة في العالم، يعتبر ماركس أنّ إلغاء الدين، من حيث هو سعادة وهميّة للشعب، هو ما يتطلّبه صنع سعادته الفعليّة، وتخليص الشعب من الوهم الدينيّ برأيه لا يمرّ عبر النقد النظريّ للدين فحسب؛ بل يجب أن يمرَّ أساسًا عبر النقد العمليّ للواقع الذي ينتج الدين، والنضال ضد الدين لا يمكن أن يمرَّ إلّا عبر النضال ضد جذور الدين في الواقع الاجتماعيّ أي: ضد الاستغلال والاضطهاد الطبقيّ، ويرى ماركس «أنّ الدين بشكله التقليديّ سوف يختفي؛ بل لا بُدَّ أن يختفي»[1].

هذا الاستشراف والتنبّوء الماركسيّ دحضته الظاهرة الدينيّة باستمرارها، وعودة الحياة لها من جديد، الأمر الذي دفع بعض الكتّاب الماركسيّين إلى الاعتراف بحدود النظرة الماركسيّة وأخطائها في ما يختصّ بالدين، فتؤكّد ميشال برتران في فرنسا «أنّ مؤسّسي الماركسيّة أخطأوا في توقّع نهاية الدين الوشيكة، وكتبت في حال لم تكن قواعد الشعور الدينيّ كلّها جذور اجتماعيّة؛ فإنّ فرضيّة بقاء الدين ليست مستبعدة»[2].

يشترك دوركهايم مع كارل ماركس في الرأي بأنّ الدين التقليديّ، أي الإيمان بآلهة أو قوى علويّة، على وشك الاختفاء، ويقول دوركهايم في إحدى عباراته: «لقد ماتَت الآلهة القديمة». غيرَ أنه يعترف أنّ الدين قد

---

(1) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص580.

(2) جان بول ويليم، الأديان في علم الاجتماع، ص20.

يستمرّ، وإن كان ذلك بأشكال بديلة أخرى، ملمحًا إلى «أنّ هذه الأشكال ستدور حول القيَم الإنسانيّة والسياسيّة مثل الحرّيّة والمساواة والتعاون الاجتماعيّ»[1].

يعتبر خوسيه كازانوفا (Jose Casanova) أنّه ـ ومنذ أوائل القرن التاسع عشر ـ صُدِمَ الزائرون الأوروبيّون بزخم الظاهرة الدينيّة الأمريكيّة؛ إذ يلوّح أنّ الأمريكيّين شعبٌ كثير التديُّن بالمقارنة مع الأوروبيّين. يبرِّر ماكس فيبر ذلك بأنّ الدين الأمريكيّ نفسه أصبح علمانيًّا للغاية. بحيث لم يعد واجبًا اعتباره دينًا؛ لأنّ الوظائف التي يؤدّيها علمانيّة بحتة. ويلجأ لوكمان (Luckmann) إلى استراتيجيّة مماثلة للتوصّل إلى استنتاج مفاده: «أنّ الدين الكنسيّ التقليديّ قد أُقصيَ إلى أطراف الحياة «الحديثة» في أوروبا، في حين أصبح أكثر حداثة في أمريكا بخضوعه لسيرورة علمنة حديثة»[2].

بغضّ النظر عن المصدر والـمَنشَإ والوظائف والآثار، إذا أردنا تلمُّس الظاهرة الدينيّة في البلدان الإسلاميّة، من حيث ظهورها وضمورها، انتشارها وانحسارها، قوّتها وضعفها؛ فإنّنا نقف عند ثلاث مراحل:

1ـ الظاهرة الدينيّة التقليديّة

كان الدين الرسميّ في مرحلة الخلافة العثمانيّة، وضمن تقاليد الخلافة، هو السائد، فالخليفة واجبُ الطاعة، وله الأمر والنهي، بيده السلطة الزمنيّة والدينيّة، مع تبعيّة لرجال الخلافة والولاة المنتشرين في أرجاء دولة الخلافة. شهدَت مصر في هذه المرحلة حراكًا دينيًّا منفتحًا تحت تأثير الثورة الفرنسيّة ونتائجها السياسيّة والفكريّة والفلسفيّة، فقد اعتبرَ بعض المفكرين «أنّ مسار التخلّف الذي هيمنَ على تاريخ الأمّة الإسلاميّة، يعود إلى

(1) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ص582.

(2) خوسيه كازانوفا، الأديان العامّة في العالم الحديث، ص43.

انفصال العقيدة عن الحياة، وتفريغها من مضمونها الاجتماعيّ، وتجلّيها في الخارج بمجموعة طقوس تختصّ فاعليّة الإيمان الثورية وتُحيلهُ إلى تجربة باطنية ذاتيّة لا تمتدّ إلى علاقاته بالإنسان وبالطبيعة»[1]، وكان لجمال الدين الأفغاني دورٌ رياديٌّ في هذه الحركة، مضافًا إلى الشيخ محمد عبده ومحمد رشيد رضا، وغيرهم.

في هذه المرحلة، ومن خلال مقاربة المجتمعات الإسلاميّة بالغربيّة، ضعفَت الحالة الدينيّة عند الشباب، واختُصرت ببعض العبادات التقليديّة ضمن علاقة الإنسان بربّه.

2ـ مرحلة الاستعمار والاستبداد

وهي المرحلة التي تفكّكت فيها الخلافة العثمانيّة واحتلّت فرنسا وبريطانيا العالم الإسلاميّ، وانتشرت فكرة العلمنة التي أسّس لها علي عبد الرازق ومجموعة من الروّاد.

انتشرت الماركسيّة، مع انتهاء الحرب العالميّة الثانية وبروز الاتّحاد السوفياتيّ على الساحة الدوليّة، في العالمين العربيّ والإسلاميّ من خلال أحزاب ثوريّة يساريّة، وحركات قوميّة عربيّة نبذت الدين إلى مراكز العبادة في أحسن الأحوال.

استطاعت الحركات القوميّة واليساريّة استقطاب فئات ضخمة من الشباب؛ بفضل الطروحات الثوريّة التي تبنَّتها، سواء ضد المعسكر الغربيّ أو ضد الاحتلال الإسرائيليّ، وبفضل الطروحات الاجتماعيّة الداعية إلى المساواة والتوازن بين الطبقات الانتقاديّة، والدفاع عن الفقراء المحرومين.

برزَت في خضّم هذه الطروحات، حركة الإخوان المسلمين من خلال

(1) عبد الجبار الرفاعي، موجز أصول الدين، ص36.

طروحات سيّد قطب، وكان لها دورٌ في الصراع العربيّ-الإسرائيليّ، لكن سرعان ما أُخمدَت بعد التجاذب بين الرئيس المصري ومؤسّسي الحركة. شكّلت هذه الفترة أكثر الحقبات ضعفًا للظاهرة الدينيّة المتمثّلة بالتديُّن الإسلاميّ، يكفي في ذلك إيراد ما ذكره صادق جلال العظم في: «نقد الفكر الدينيّ»؛ إذ ذكر أنّ «الموقف الدينيّ القديم الممتلئ بالطمأنينة والتفاؤل في طريقه للانهيار التامّ؛ لأنّنا نمرُّ في طور نهضة مهمّة، وبانقلاب علميّ وثقافيّ شامل، وبتحوّل صناعيّ واشتراكيّ جذريّ؛ لأنّنا تأثّرنا إلى أبعد الحدود بأخطر كتابَين صدرا في القرنين الأخيرين: «رأس المال»، «وأصل الأنواع». لقد ولّى بالنسبة لنا الموقف الحازم الإيجابي نحو الدين ومشكلاته، مع أشلاء المجتمع التقليديّ الإقطاعيّ الذي مزّقته الآلة، ونخرت عظامه التنظيمات الاقتصاديّة والاجتماعيّة الحديثة»[1].

يُرجع العظم انهيار الظاهرة الدينيّة إلى أمور:

- حركة النهضة التي قامَت في إيطاليا في القرن الخامس عشر، وانتشرت في جميع أوروبا.

- الانقلاب العلميّ الذي بدأ رسميًّا بنشر كتاب كوبرنيكوس، ووصل إلى ذروته بصدور كتاب نيوتن «المبادئ الرياضيّة للفلسفة الطبيعيّة».

- الثورة الصناعيّة التي بدأت في القرن السابع عشر ولا تزال مستمرّة.

- صدور كتاب «أصل الأنواع» لداروين، وكتاب «رأس المال» لماركس.

- امتداد حصيلة هذه الحركات الأربع إلى خارج القارّة الأوروبيّة، وانتقالها إلى الشعوب العربيّة التي ورثتها منها»[2].

---

(1) صادق جلال العظم، نقد الفكر الدينيّ، ص20_21.

(2) المصدر نفسه، ص20.

لكنَّ ضعف الاتحاد السوفياتيّ، ثمَّ سقوطه بعد ذلك، وتحوّل الحركات القوميّة من الثورة إلى الاستبداد، وعدم قدرتها على إدارة الوضع الاقتصاديّ بالكامل، وبروز حركات ثوريّة إسلاميّة جديدة، وجمود الصراع العسكريّ بين العرب و«إسرائيل»، هذه العوامل كلّها ضعّفت التيارات اليساريّة والقوميّة؛ لتشخص الحركات الإسلاميّة من جديد.

3ـ مرحلة الثورات ونهاية الاستبداد

عادَ الدين ليظهر مجدّدًا؛ وليفرض نفسه على الساحتين السياسيّة والاجتماعيّة في الدول الإسلاميّة، وذلك بعد غيابه عن الساحة بفعل تطوّرات جديدة عدّة:

ـ تحوّل الحركات الثوريّة اليساريّة والقوميّة العربيّة إلى أنظمة قمع واستبداد؛ إذ تخلّت عن مبادئ مشروعيّة وجودها المتمثّلة بكونها على رأس حركات التحرُّر العربيّة، وفي مواجهة المشروع الإسرائيليّ، وبكونها المدافعة عن حقوق الفقراء، والطبقات البروليتاريّة المستضعفة.

ـ بروز تجارب إسلاميّة ناجحة؛ إذ شكّلَ النموذج الإسلاميّ التركي المتمثّل بحزب العدالة والتنمية أنموذجًا تسعى الحركات الإسلاميّة للاقتداء به، خاصّةً مع رفعه شعارات سياسيّة عجزَت دول الصراع (العربيّ-الإسرائيليّ) العربيّة عن رفعه والمجاهرة به.

ـ نجاح الثورة الإسلاميّة في إيران، بما ترفعه من شعارات إسلاميّة، في تشكيل واجهة جديدة وبديلة للدول العربيّة في تبنّيها القضيّة الفلسطينيّة، ونجاح حركات المقاومة المؤيّدة لها في صدّ العدوان الإسرائيليّ المتكرّر أوّلًا، ونجاحها في إبراز دورها المواجه للمشروع الأمريكيّ ثانيًا.

ـ انكفاء الشعارات اليساريّة، مقابل رفع شعارات إسلاميّة ـ كمشاريع

أو عناوين لمشاريع- تستجيب لطموحات الشعوب، مثل: «الإسلام هو الحلّ»[1].

يُلخِّص مرشد حركة النهضة الإسلاميّة الحاكمة في تونس بعد الثورة، أسباب انبعاث المشروع الإسلاميّ -كما يسمّيه- عند الشعوب العربيّة «بوقوف حركات الإسلام السياسيّ في وجه الصهيونيّة بعد أن استسلمَت القوى التحرّريّة كلّها في البلاد العربية، وبوجه ظلم الحكّام والقوى الدوليّة الداعمة لهم وللاحتلال، وبفضل المشاريع الاقتصاديّة والتعليميّة والاجتماعيّة والخيريّة التي قامَت بها، وبفضل ما في الإسلام من قوّة فكريّة تُعطي للحياة معنى وهدفًا، وبسبب تحوّل العلمانيّة إمّا إلى نظام يحفظ الغرب من «خطر الإسلام»، وإمّا إلى نظام علمانيّ متطرِّف»[2].

لقد توسّعت الحركة الدينيّة الإسلاميّة من الإطار النظريّ إلى البعد العمليّ، وتوسّعت معاني التديُّن الجديد، وحكمت الحركات الإسلاميّة بعد الثورات العربيّة في مصر وتونس وليبيا، وعادت إلى الظهور في الأردن والجزائر والمغرب وبعض دول الخليج.

ينبغي دراسة هذه الظاهرة الدينيّة المتجدّدة -سواء كتب لها الاستمرار أم لا- انطلاقًا من الأسباب والعلل والظروف التي تسمح لها بالظهور أو بالضمور، كما يفترض الالتفات إلى أنَّ التديُّن الجديد، هل هو فكرة عابرة، أم حقيقة كامنة في التربية الماضية؟

ما يمكن تأكيده هو أنّ أيّ ظاهرةٍ اجتماعيّة سيتكفل الزمن والوقت والتغيّر الاجتماعي بإذابتها وإزالتها إلّا إذا كانَت تحمل جذور بقائها

(1) الشعار الإسلاميّ السياسيّ الأهّم لجماعة الإخوان المسلمين في مصر، خاصّةً ما قبل ثورات الربيع العربيّ.

(2) راشد الغنوشي، «**هل الإسلام السياسيّ فشل أو خصومه**»، 13/ 1/ 2013، موقع اتّحاد طلاب العالم الإسلاميّ: www.rogama.org.

واستمرارها. ولن تحمل الظواهر كوامن بقائها إلا إذا شكّلت حاجةً متأصّلةً في حياة الناس أو كانَت تلبيةً لحاجةٍ إنسانيّةٍ مطّردة. والدين يحمل الصفتين، فهو ذلك المبدأ الفطريّ الذي تحكّي عنه نزعةُ التقديس، وهو أيضاً يلبّي حاجة الناس وميولهم ورغباتهم.

ويُعدّ حبّ البقاء أحد أهمّ الرغبات الإنسانيّة؛ بل هو أعظم الميول الإنسانيّة على مرّ التاريخ، لم تخلُ حضارة أو مدنيّة من التفكير به أو السعي إليه، بقيَ يؤرّق الناس على اختلاف مشاربهم ومعارفهم وألوانهم. وبغضّ النظر عن النقاشات الأنطولوجيّة، فإنّ السيل الهادر لهذا الميل لن يجد اطمئنانه ولا أمانَهُ في أيّ فلسفةٍ ماديّة أو أو أيّ مواقف لاأدريّة، وستبقى الأديان ـوحدهاـ سبيله ووسيلته للإشباع، من خلال الإيمان بمبدإ بقاء الحياة واستمرارها بعد الموت، وهو ما يحتّم حضورها واستمرارها حتى لو ضمرَت أو خفتَ بريقها في زمانٍ ما. هذا مضافًا إلى كثير من الرغبات المتأصّلة في الإنسان التي تشكّل الأديان وسيلةً لإشباعها، والتي عبّر عنها علماء الاجتماع بأسباب ظهور الأديان، كالأمن عند الخوف والأمان مع تقلّبات الأزمان والاطمئنان عند الضعف والراحة رغم الفقر.

ثانيًا: الدين والتديُّن في مجتمع متعدِّد الطوائف

يصعب على الباحث في علم الاجتماع أن يعمل في بيئة تتقاطع فيها مفاهيم ومنطلقات متعدّدة ومتداخلة، وتزيد صعوبة البحث عندما يختفي السلوك في غموض الدافع ومتاهاته.

في لبنان حيث تتشعّب الدوافع، وتتداخل الأسباب التي ينطلق منها الموقف التفاعليّ أو السلوك العمليّ، يُصبح لزامًا على الباحث أن يُفرِد ميدانًا للتمايز بين الدوافع، وهذا التمايز لا يمكن فهمه إلّا من خلال الرجوع إلى أصل الدوافع والمنطلقات ومنشئها.

بين السلوك الدينيّ والسلوك الطائفيّ ساحة من الاشتراك والتمايز، لكن قد يغيب التمايز في عتمة الدوافع التي لا تكون مُعلنة في أغلب الأحيان، والتي قد يكون الفاعل نفسُه لا يستطيع تمييزها. مثلًا: المشاركة في إحياء مناسبة دينيّة في مكانٍ معيَّن، أو الدفاع عن قضيّة عامّة وتبنّيها، أو ممارسة شعيرة دينيّة بطريقة علنيّة، هل تنطلق هذه السلوكيّات من منطلقات دينيّة أو طائفيّة؟! إنَّ الفاعل الاجتماعيّ، وتحت وطأة الطائفيّة، وتشابك الطائفيّ بالدينيّ، قد تغيبُ عنه دوافعه لمثل هذه السلوكيّات.

وإذا كنّا نبغي في بحثنا أن ندرس حالة التديُّن في الساحة الجامعيّة، وفي مجتمع الجامعيّين والجامعيّات، لا بُدّ من أن ندرس بتأنٍّ ودقّة معالم السلوك الطائفيّ والدينيّ؛ بل إنّ التغافل عن هذه القضيّة ليخدش البحث في صميمه، لكونه يبحث عن حالة التديُّن المتشابكة مع حالة الشعور بالطائفيّة. وقبل الخوض في غمار المعايير والسلوكيّات، يجب تحديد الطائفيّة وجوهرها، لنستند إلى أصول واضحة في بحثنا.

قد تؤثّر الإضاءة على المسألة الطائفيّة في تنحية البحث عن هدفه المُعلن، وإشكاليّته الواضحة، ولكنَّ عدم لحظها يشكّل نقطة سلبيّة في مضمون البحث، لذلك أفردنا صفحات محدَّدة لا تُخرِج البحث عن سياقه، وتغنيه بمعالم واضحة بيّنة.

أ ـ الطائفيّة في لبنان

تُعتبر الطائفيّة السمة البارزة في النظام اللبنانيّ، كرّستها النصوص الدستوريّة في نفوس المواطنين، حتى غدَت أداةً فاعلةً تُستحضَر عند كلّ منعطفٍ وطنيّ أو تحدٍّ شعبيّ. وفي وقت تمتلئ الخطابات بمصطلحات العيش المشترك والسلم الأهليّ، نجد جذور الطائفيّة وآثارها تعتمِل في الصدور؛ لتظهر بتمثّلات ومصاديق مختلفة؛ بل وتبرز بشكلٍ لافت وواضح

عند كل أزمةٍ وطنيّة يَمرُّ بها لبنان؛ وذلك لأنّ الطائفيّة يمكن أن تُستخدم كأداة للنفوذ إلى المصالح السياسيّة والشخصيّة بفعل حالة الاستقطاب والجذب الذي توفّره. يشهد على ذلك تاريخ طويل من الأزمات والمنعطفات المصيريّة في هذا الوطن، استمرّت طوال عقود ماضية، ولم تنتهِ بعد.

1_ الطائفيّة

«الطائفيّة من طائفة، وهو مفهوم مشتقّ من: طافَ، يطوفُ، طواف، فهو طائف، وهي بمعنى الدوران حول الشيء، والطائفة من شيء: جزءٌ منه. قال مجاهد: الطائفة، الرجل الواحد إلى الألف، وقيل الرجل الواحد فما فوقه... وفي الحديث: لا تزال طائفة من أمّتي على الحقّ... الطائفة الجماعة من الناس، وتقع على الواحد كأنّه أراد نفسًا طائفة»[1].

إذًا بناء الطائفيّة لغة، تأتي بمعنى: تحرُّك الجزء من الكلّ تحرُّكًا في إطاره، والطائفة جماعة من الناس يجمعهم مذهب أو رأي يمتازون به، وهو مفهوم يشير إلى عدد قليل من البشر؛ إذ لا يتجاوز ـ لغةً ـ الألف من الأفراد.

وترتبط الطائفة ارتباطًا وثيقًا بالحزب، فالطائفة من كلّ شيء حزب، «والحزب مستمدّ من أصل واحد، بمعنى: تجمّع الشيء، ويعني: الجماعة من الناس»[2]. «وحزب الرجل أصحابه الذين هم على رأيه، وكلّ قومٍ تشاكلَت قلوبهم وأعمالهم، فهو حزب»[3].

أمّا اصطلاحًا، فيعرِّف ناصيف نصّار الطائفيّة بأنّها: «جماعة منظَّمة من الناس يمارسون معتقدًا دينيًّا بوسائل وفنون معيّنة. إنّها تجمُّع دينيّ في الأصل والممارسة والغاية. أمَّا اكتسابها مع الزمن بُعدًا اجتماعيًّا سياسيًّا،

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، مجموعة نشر الأدب، ج9، ص226.

(2) زكريا، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، ج2، ص55.

(3) ابن منظور، لسان العرب، مجموعة نشر الأدب، ص206.

فذلك عائدٌ إلى نوع فهمها وتطبيقها للدين، وإلى الظروف التاريخيّة التي قطعتها»[1].

والطائفيّة ترتبط بتجمّع بشريّ منتمٍ فكريًّا ووجدانيًّا في إطار محدّد، «فالطائفة الدينيّة هي جماعة لا تختلف عَن الجماعات الأخرى، من حيث المعتقد الدينيّ فحسب؛ بل أيضًا في تقاسم أعضائها شعور التميُّز عن الغير. والطائفة كيان اجتماعيّ يطالب الأعضاء بالتزام سياسيّ واجتماعيّ، له عاداته، وتقاليده، وذكرياته، وتجاربه التاريخيّة المشتركة. وقد تتمتَّع الطائفة كذلك بصفات مميّزة إضافيّة كاللّغة أو الارتباط بموقع جغرافيّ معيَّن»[2].

«تنطلق الطائفيّة من حالة ذهنيّة، مستمدّة من شعور الفرد بضرورة تأكيد انتمائه إلى جماعة دينيّة، ويكون هذا الشعور مسبوقًا بوعي الفرد الواضح لهذا الانتماء»[3].

انطلاقًا مما ذكرنا فالطوائف جماعات تتألّف من أفراد يعتنقون عقيدةً محدّدة، تميِّزهم عن غيرهم، ويشعرون بنوعٍ من الانتماء إليها.

وينبغي التمييز بين طائفتين: دينيّة وسياسيّة. فالطائفة هي في الأصل جماعة ينتمي أفرادها إلى دينٍ واحد، أو إلى مذهب من مذاهب هذا الدين. وإنّ إضافة صفة الدينيّة هي من مقتضيات هذا التعريف؛ فمن دونه يمكن إطلاق لفظ الطائفة على كل جماعة حتى على غير العاقل، ولكنّها ـ كما يؤكد د. أحمد بيضون ـ «في سياق المراحل التي قطعتها اكتسبت شخصيّتها السياسيّة، بناءً على اعتراف الدولة لكلّ طائفة بشخصيّة سياسيّة جعلت منها طرفًا في تكوين هيكليّة الدولة نفسها، على صعيدي: السياسة، والإدارة. ومن جوانب هذا الاعتراف ما أصبح عرفًا ومن غير نصٍّ قانونيّ، توزيع

(1) ناصيف نصّار، نحو مجتمع جديد: مقدّمات أساسيّة في نقد المجتمع الطائفيّ، ص135.

(2) هاني فارس، النزاعات الطائفيّة في تاريخ لبنان الحديث، ص206.

(3) سمير خلف، لبنان في مدار العنف، ص65.

الرئاسات الثلاث على الطوائف: المارونيّة، والشيعيّة، والسنّية، ومنها ما نصّ عليه الدستور، باتّباع مبدإ التوزيع الطائفيّ في تشكيل الحكومات، وفي توزيع المناصب الإداريّة...»[1].

يؤكّد برهان غليون هذا التمييز بين السياسيّ والدينيّ في مسألة الطوائف، فبعد تحليله نظام الملل العثمانيّ والتفاته إلى أنّ الممارسة الطائفيّة التي كانت موجودة آنذاك، تتلخّص في التنافس بين النخب المنبثقة عن جماعات قوميّة أو دينيّة متميّزة، والمكوِّنة للنخب الحاكمة داخل الدولة. وجدَ أنّ الطائفيّة ليست مرتبطة بوجود العصبيّات أو التمايزات الدينيّة أو الثقافيّة، كما إنّها ليسَت من مخلّفات الماضي أو التاريخ؛ بل إنّها تتعلّق بنظام إنتاج السلطة أو نمط إنتاجها في المجتمع الحديث»[2].

انطلاقًا مما أسلفنا، يمكن التأكيد على محدِّدات واضحة، متضمّنة في الطائفيّة:

- الشعور المشترك بين الأفراد بالانتماء وبالأهداف والغايات.
- تمايز دينيّ عن الآخر، سواء كان تمايزًا مذهبيًّا أو دينيًّا.
- يوجد فرق بين الطائفيّة الدينيّة، والطائفيّة السياسيّة.

2ـ تشكُّل النظام الطائفيّ في لبنان

النظام الطائفيّ هو النظام الذي تُشكِّل فيه الطوائف الوحدات الأساس بدلًا من المواطن، «وتعني عبارة النظام السياسيّ الطائفيّ مجتمعًا متعدِّد الطوائف، تكونُ فيه الأخيرة بمثابة توابع سياسيّة، في حين تتشكّل فيه البنى والمؤسَّسات والممارسات السياسيّة، بحيث تعكس ثقل الجماعات الدينيّة

(1) غسان طه، **شيعة لبنان: العشيرة، الحزب الدولة**، ص72.

(2) برهان غليون، **نظام الطائفيَّة من الدولة إلى القبيلة**، ص32.

في المجتمع»[1]. هذا النظام هو من توابع تعدُّد البنى والوحدات الطائفيّة؛ ما يدلّ على أنّ النظام السياسيّ الطائفيّ انبثقَ أو نفذ إلى الواقع من خلال تعدُّد الطوائف، إمّا رغبةً في توسيع الهوّة بين الطوائف، الأمر الذي يؤدّي إلى فرض قوّة السلطة نتيجة الضعف الذي سيسود، وحاجة كلّ طائفة لمحكّمات سلطويّة، وإمَّا تقاسُمًا عمليًّا وإظهارًا سياسيًّا للتنافس والتحدّي بين الطوائف والملل الموجودة.

يُرجِع جملة من الباحثين تَشكّل الطوائف في لبنان سياسيًّا إلى نظام الملل في السلطنة العثمانيّة في القرن التاسع عشر؛ إذ توسَّعَ نظام الاستقلال الطائفيّ في عهد العثمانيّين إلى أقصى مداه، وصارَت الطوائف غير المسلمة تُشكِّل دولًا ضمن الدولة بملء معنى الكلمة، زد على ذلك أنّ نظام الجباية الطائفيّة عَرفَ بدوره تطوّرًا كبيرًا؛ إذ أطلقت للبطاركة حرّيّة فرض شتّى صنوف الضرائب والرسوم، علاوة على ذلك، «باتوا مذ ذاك فصاعدًا مكلّفين بجباية ضريبة الأعناق، خلافًا لما كان عليه الحال في الأزمنة الأولى من الحكم الإسلاميّ، يوم كان الموظّفون المركزيّون يجبون الضريبة مباشرة»[2].

لقد كان الولاء الأساس -قبل القرن التاسع عشر- محصورًا بالإقطاعيّ، و«المقاطعجيّ يُدير مقاطعة مختلفة من حيثُ الدين والطائفة. على الرغم من ذلك كانت ركائز الطائفيّة تظهر في المجتمع من خلال مؤشّرات عدّة، في طليعتها التوزُّع السكانيّ المتجانس طائفيًّا، وسلطة رجال الدين على الأحوال الشخصيّة»[3]، لكن مع بدايات القرن التاسع عشر قويَ التضامن الطائفيّ، واشتدّت الولاءات الطائفيّة على حساب العلاقات الإقطاعيّة، فقد أدّى إضعاف سلطة الإقطاع إلى نموّ دور الكنيسة كناطق بلسان الموارنة،

(1) هاني فارس، النزاعات الطائفيّة في تاريخ لبنان الحديث، ص18.

(2) جورج قرم، تعدُّد الأديان ونظام الحكم، ص270.

(3) محمد سلامي، التعليم الدينيّ وإنتاج المعرفة والسلوك الدينيّين، ص39.

ممّا ولّد وعيًا طائفيًّا مضادًّا، وأصبحت «الطائفة» مصدر السلطة الشرعيّة، وموضع ارتباط سياسيّ، وأكّـدت على فـوارق الطائفة مع الجماعات الخارجيّة»[1].

اعتُمِد منذ نشأة المتصرفيّة في جبل لبنان نظامُ التوزيع الطائفيّ لأعضاء مجلس الإدارة، معترفًا بالمبدإ الطائفيّ، وجاعلًا التمثيل السياسيّ يرتكز إلى أسس طائفيّة؛ الأمر الذي جعل الطوائف تشكّل الوحدات الأساس في هذا النظام.

ويُرجِع ثلّة من الباحثين تَشكُّل الطوائف سياسيًّا، إلى ما بعد المتصرفيّة، وذلك عقب إعلان الجنرال الفرنسي غورو دولة لبنان الكبير عام 1920.

لقد اعتُمد النظام الطائفيّ مع إنشاء دولـة لبنان الكبير، وصدرت تشريعات المفوضيّة الفرنسيّة العليا حول نظام الطوائف الدينيّة، «وقد جاء نظام الانتداب؛ ليحافظ على الصلة بين الدولة والمؤسّسات الدينيّة. فقد اختارت السلطات الفرنسية ثلاثة زعماء دينيّين، واعترفت بهم رسميًّا كرؤوساء للطوائف»[2]، ذلك «ضمن المجلس التمثيليّ للبنان الذي أنشأه الجنرال غورو بمقاعد موزّعة حسب الطوائف»[3].

3ـ النظام الطائفيّ اللبنانيّ بعد الاستقلال

على الرغم من أنّ أوّل نظام لبنانيّ للحكم استندَ إلى الطائفيّة كان مع «ترتيبات شكيب أفندي» «الذي نظّمَ القائمقاميّتين، وأقامَ مجلسًا في كلّ منها تتمثّل فيه الطوائف بوكلاء معاونين للقائمقام عام 1845، وبالرغم من

---

(1) هاني فارس، النزاعات الطائفيّة في تاريخ لبنان الحديث، ص55.

(2) كمال الصليبي، تاريخ لبنان الحديث، ص228.

(3) غالب العلي، أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك لدى تلامذة الصف الثاني الثانويّ في المدارس الرسميّة والخاصّة في منطقة بيروت وضواحيها، ص90.

أنّ نظام المتصرفيّة تضمّنَ نصوصًا وإشاراتٍ عدّة تكرِّس البُعد الطائفيّ، وتُعطيه مشروعيّة قانونيّة من خلال النصّ على طائفة المتصرِّف، وطائفة أعضاء مجلس الإدارة وغيرها»[1]؛ فإنّ مفهوم الحقّ السياسيّ للطائفة لم يتبلور فعليًّا ولم يترسّخ جذريًّا، «فكثيرًا ما كان الزعماء الإقطاعيّون يتضامنون في أوقات الخطر، فيقود كلّ زعيم رجالًا لمحاربة العدوّ المشترك، وكان الفلّاحون من الدروز والنصارى والمسلمين يقفون جنبًا إلى جنب دفاعًا عن قضيّة إقطاعيّة ما، أو ذودًا عن الديار»[2].

«فالواقع الطائفيّ أو التعدّدية الطائفيّة للانتماءات، لم تكن لتخلق ردود فعل مناقضة لتكوين الولاء السياسيّ للدولة. فالانتماء للدين لم يكن ليخلق بشكل تلقائيّ ديناميّة طائفيّة في المجتمع تقوم على أساس التنافس بين الطوائف، ومن وجهة نظرها ومصالحها الخاصّة في توزيع السلطة أو اقتسامها»[3].

اعتُبِرَت صيغة الميثاق الوطنيّ التي كان من المفترض أن تصوغَ، وفقًا لاسمها، أسُسًا غير طائفيّة للبنان الوطن والدولة؛ وذلك لكونها المنطلق والمصدر لبناء مجتمع المواطنة والمواطنين، اعتبرت وطنيّةً في الشكل وطائفيّة في المضمون؛ لأنّها أثبتت أنّ ركائز الاتّفاق الوطنيّ هي ركائز طائفيّة، تستمدّ وجودها وديمومتها من تلاقي الطوائف على أرضيّة وطنيّة وليس العكس. هذا ما يؤيّده ناصيف نصار؛ إذ يعتبر «أنّ نشأة الطائفيّة جاءت نتيجة النظام الطائفيّ الذي يعيش عليه لبنان اليوم، والذي تأسّسَ في الدستور والميثاق الوطنيّ، وهذا الأساس جاء مكمّلًا؛ ليحلّ محل القانون الذي قامَ عليه عهد المتصرفيّة»[4].

(1) كمال الصليبي، **تاريخ لبنان الحديث**، ص14.

(2) برهان غليون، **نظام الطائفيَّة من الدولة إلى القبيلة**، ص20.

(3) غالب العلي، **أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...**، ص92.

(4) ناصيف نصّار، **نحو مجتمع جديد: مقدّمات أساسية في نقد المجتمع الطائفيّ**، ص104.

وساهمَ في تنمية الأسُس اللّاطائفيّة «أنَّ سلطات الانتداب الفرنسيّة سمحت للطوائف والمذاهب باعتماد أساليبها الخاصّة في التربية، وسمحت بأن يكون لها كتبٌ خاصّة في التاريخ والتربية المدنيّة، بحيث لم تعد مفاهيم اللبنانيّين واحدة، وبات الانتماء للطائفة أرجح من الانتماء للوطن»[1].

لقد عُدّلت المادّة 95 من دستور 1926 في عهد الاستقلال، لتنصَّ: «بصورة مؤقّتة والتماسًا للعدل والوفاق، على تمثيل الطوائف بصورة عادلة في الوظائف العامّة، وبتشكيل الوزارة دون أن يؤول ذلك إلى الإضرار بالمصلحة العامّة»[2] لقد بُنيَ النظام السياسيّ في لبنان على الأساس الطائفيّ، واستقرّ توزيع أعضاء المجلس النيابيّ بنسبة 6 مسيحيّين و5 مسلمين.

عُدِّلت المادّة 95 بعد سنوات على الوثيقة والدستور، لتصبح: «على مجلس النواب المنتخب على أساس المناصفة بين المسلمين والمسيحيّين، اتّخاذ الإجراءات الملائمة لتحقيق إلغاء الطائفيّة السياسيّة وفق خطّة مرحليّة، وتشكيل هيئة وطنيّة برئاسة رئيس الجمهورية، تضمُّ بالإضافة إلى رئيس مجلس النواب ورئيس مجلس الوزراء، شخصيّات سياسيّة وفكريّة واجتماعيّة»[3].

على الرغم من هذا التعديل الذي يُعطي أملًا بالتصنيف والتوظيف على أسس وطنيّة لا طائفيّة، فقد حمل دستور الطائف كوابح الوصول إلى تنفيذ هذه المادّة وتشكيل هذه الهيئة بتكريسه؛ بل بتعزيزه الطائفيّة السياسيّة من خلال تثبيته للمحاصصة الطائفيّة في مجلس النواب، وتكريسه تمثيل الطوائف في مجلس الوزراء، وتنصيفه لوظائف الدرجة الأولى بين المسلمين والمسيحيّين.

---

(1) حسان حلّاق، **دراسات في المجتمع اللبنانيّ**، دار النهضة العربيّة، ص74.

(2) أحمد سرحال، **دستور الجمهوريّة اللبنانيّة**، ص48.

(3) المادّة 95، من الدستور اللبنانيّ.

لا يمكن لشعب يُصنَّف طائفيًّا، ويُوظَّف ويَنتخِب على أُسُس طائفيّة أن ينزع دوافع الفعل الطائفيّ من نفسه، أو أن يعيش حالة السلم الأهليّ، والمواطنيّة الحقيقيّة في ظلّ القوانين المرعيّة. وفقًا لهذه النصوص يتداخل الدينيّ والطائفيّ، وتفقِد محاولات الإصلاح أُسُسَ استمرارها عند أوّل محاولة، وينتقل اللبنانيّ من العيش إلى التعايش، ومن الانتماء الوطنيّ إلى الانتماء الطائفيّ.

ب- الالتزام الدينيّ والطائفيّ وأنواعه

ينبغي، قبل أن نرصد السلوك الدينيّ والطائفيّ المُتشكِّل والمنبثق من التزام الأفراد بالطائفة والدين، التأكيد على أنّ الانتماءَين المذكورَين يتماهيَان سطحيًّا، وإن اختلفا بالعمق. هذا التماهي السطحيّ يفرض على الباحث تأسيس البحث منطلقًا من أصل مفهوم الالتزام بنوعيّة المحدّدين، تمهيدًا لكشف الفاصل بينهما.

1- الالتزام الدينيّ وأنواعه

كان لفكرة «المقدَّس» ومقاربته وتمييزه عن المدنّس دورٌ بارزٌ في علم الاجتماع، ويُعدُّ إميل دوركهايم في كتابه «الأشكال الأوّليّة للحياة الدينيّة» مصدرًا لهذا المفهوم؛ إذ نظر إلى الدين بوصفه حاملًا للمقدَّس، بينما نظر إلى المقدّس كحافظ للنظام الاجتماعيّ.

«إنّ المقدَّس يبدو كإحدى مقولات الإحساس؛ بل هو في الحقيقة، المقولة التي يُبنى عليها السلوك الدينيّ، تلك التي تمنحه خاصّته النوعيّة، وتفرض على المؤمن شعورًا مميّزًا بالاحترام يحصّن إيمانه ضد روح النقد، إنّه الفكرة الأمّ التي يتمحور حولها الدين. فالطقوس تستخدم خصائصه، ورجال الدين يجسّدونه، والمعابد والأماكن المقدّسة توطّده وتجذّره في الأرض،

ومنه تنشأ الأخلاقيّة الدينيّة»[1].

هذا المفهوم، وذلك التميز أساسان كمدخل لبلورة فكرة التديُّن والالتزام الدينيّ؛ ذلك أنّه مهما اختُلِف في مصدر الدين ومنطلقه، فلن يُختلَف في مصدر التقديس أو التدنيس المرتبط بالفاعلين على صعيد التديُّن. فالمتديِّن والملتزم دينيًّا بأفكار وبمعتقدات أو بشعائر وطقوس، هو الذي تختلف نظرته إلى الأشياء الخارجيّة وفقًا للمباني النظريّة التي يعتقد بها. إذًا، المقدّس والتقديس هما منطقوتان تعبِّران عن الدين والتديُّن، وهما وإن ارتبطا كمعنى ومفهوم، فقد اختلفا في درجة السبق عند الأفراد، فهل إنّ المقدَّس فرضَ نفسه على المقدِّس؟ أم أنّ نزعة التقديس المكتنهة هي التي ولدت مجموعة من المقدّسات تتغيّر باستمرار؟ اعتبر دوركهايم «أنّ التديُّن بوجوده خارج شعور الأفراد ليس من صنعهم، وإنّما يتلقّاه الإنسان في المجتمع الذي نشأ فيه، بمعنى ليس وليد التفكير الذاتيّ، وما دامت هذه الظاهرة موضوعيّة؛ فإنّها تصبح مثل الأشياء الخارجيّة بالنسبة لشعور الأفراد. وبمقتضى الصفة الخارجيّة؛ فإنّ هذه الظواهر تدوم من جيل إلى جيل، ولا تتأثّر بتغيّر الأفراد ولا تختفي بوفاتهم؛ لكونها مستمرّة وبشكل معين، ويولد الأفراد؛ ليجدوا الظواهر الدينيّة سابقةً على مولدهم»[2].

يمكن تعريف التديُّن بأنّه حالة إنسانيّة يلتزم وفقها الفرد بأنواع مختلفة من القيَم والمبادئ والسلوك والأفعال، والطقوس والشعائر، والمشاعر والأفكار، والمعتقدات، يسبغ عليها طابع التقديس ويميّزها به. انطلاقًا من هذا التعريف يمكننا وضع محدّدات للتديُّن:

ـ حالة إنسانيّة يفترق بها عن باقي المخلوقات، وسواء كان لها خاصّيّة القهر أو لا، فهو يفرضها ضمن دائرة الحرّيّة والاختيار الممنوحة له. هذه

---

(1) روجيه كايوا، **الإنسان والمقدّس**، ص36.

(2) عيسى محمد طلعت عيسى، **مدخل إلى علم الاجتماع**، ص68.

الحالة موجودة باستمرار في المجتمعات البشريّة، سواء تلك القديمة المعبَّر عنها بالطوطميّة، أو مجتمعات ما بعد الحداثة والمدينة الجديدة.

- تتميّز بخاصّيّة الالتزام، هذا الالتزام قد يكون مفروضًا من المجتمعات، كالطقوس أو القيم، أو ضمن دائرة القناعات الشخصيّة، وسواء كان الالتزام عمليًّا أو فكريًّا، عامًّا أو فرديًّا، فطريًّا أو مكتسبًا.

- دائرة الالتزام واسعة، تبدأ بالطقوس لتصل إلى القيَم، وهي لا تتحدّد ضمن الخارق للطبيعة فقط، كما يقول بارسونز، إنَّما تمتدّ لتشمل المدنيّة الحديثة كالعلمنة، أي: دين العلمنة. هذه الدائرة تضيق وتتوسّع بين فردٍ وآخر وبين مجتمع وآخر. وتشمل مجموعة من الأفكار والنظريّات، أو محدّدات السلوك والأعمال، أو مفردات القيَم والأخلاق.

- تتميّز هذه الحالة برمزيّة خاصّة؛ إذ يتمّ وسم مفرداتها ومتعلّقاتها بسمة القداسة، فيفترق بذلك الدينيّ عن المدنيّ، أو يصبح المدنيّ دينًا بنفسه يُسبغ بقداسة وضعيّة.

يتميّز الالتزام بالمعرفة الدينيّة عن أي معرفة أخرى بالمشاعر المتولّدة في وجدان الملتزم، فالمعارف المختلفة لا يترتّب عليها تجربة شعوريّة كالتي تترتّب من المعرفة الدينيّة، لذلك من المميّزات الأساس للالتزام الدينيّ عن غيره، هو تلك المشاعر التي يعيشها الفاعل في تجربته الدينيّة.

يتنوّع الالتزام الدينيّ بين:

* الشعائر والطقوس التي يحييها الفاعل الاجتماعيّ مع الزمرة المجتمعيّة والتي تكرِّس الأفكار، وتثبّت المعتقدات الدينيّة المُشترَكة.

* المعارف والأفكار الدينيّة التي ترتبط بالوجود وبالغيب، وبالنظرة إلى الطبيعة وما وراءها، وبالكون ونشأته ومنتهاه.

* ضوابط السلوك التي تتحدّد بالأحكام الشرعيّة المتمثّلة بالواجبات، والمحرّمات، والفرائض، والمحظورات، والتي تختلف بحسب الأديان.

* مجموعة من القيَم والأخلاق المرتبطة بالواقع الاجتماعيّ، والتي يُلتزم بها بغض النظر عن المصلحة والمفسدة الموجودة.

هذه الدوائر الأربع من الالتزامات قد تضيق وتتّسع وفقًا للأفراد، وقد يختلف الأشخاص في تركيزهم وجِدّهم على أحدها دون الآخر. انطلاقًا منها يمكن تقسيم التديُّن إلى أنواع:

- **التديُّن المعرفيّ والفكريّ**: هنا ينحصر التديُّن في دائرة المعرفة؛ إذ نجد الشخص يعرف الكثير من أحكام الدين ومفاهيمه، ولكنَّ هذه المعرفة تتوقّف عند الجانب العقلانيّ الفكريّ ولا تتعدّاه إلى العاطفة أو السلوك.

- **التديُّن العاطفيّ**: نجد في هذه الحالة عاطفة وحماسة شديدتين من الشخص نحو الدين، دون أن يواكب المشاعر معرفة جيدة بالأحكام والمعارف والقواعد، وتكون بأغلبها عند حديثي التديُّن.

- **التديُّن السلوكيّ**: حيث يؤدي الشخص العبادات والطقوس دون معرفة بحكمتها وأحكامها، ودون عاطفة دينيّة تغذيها بالجانب الروحيّ. «هنا يصبح التديُّن أقرب للعادة الاجتماعيّة»[1].

- **التديُّن النفعيّ**: حيث يكون التديُّن أداة للوصول إلى مكانة اجتماعيّة معيّنة، أو لتحقيق مكاسب ماديّة محدّدة؛ إذ يدخل في هذا الالتزام المكاسب والمصالح الشخصيّة.

- **التديُّن الدفاعيّ**: وهو التديُّن الذي يظهر نتيجةً لتأنيب الضمير، أو

(1) محمد مهدي، «أنماط التديُّن»، مجلّة: النفس المطمئنة، العدد5، 2001، ص87.

لذنب، أو لخوف، أو قلق، وهو مؤقّت بفترة الإحساس[1].

مضافًا إلى غيرها من أنماط التديُّن الموجودة، لكن يفترض التأكيد أنَّ هذه الأنماط ليست جامدة بل مرنة؛ إذ إنَّ الشخص قد يحتمل أكثر من جانب في شخصيّته.

قد يشتدّ الالتزام الدينيّ بشكل كبير، ليصل إلى مرحلة التشدّد الدينيّ، فيخرج عن حدود الاعتدال والوسطيّة، والملاحظة في مسألة التشدّد الدينيّ هي أنَّ مفهوم التطرّف من المفاهيم التي يصعبُ تحديدها أو إطلاق تعميمات بشأنها، نظرًا إلى ما يُشير إليه المعنى اللّغوي للتطرّف من تجاوز لحدّ الاعتدال. وهو حدٌّ نسبيّ يختلف من مجتمع إلى آخر وفقًا لنسق القيَم السائدة في كلّ مجتمع، فما يعتبره مجتمع من المجتمعات سلوكًا متطرِّفًا من الممكن أن يكون مألوفًا في مجتمع آخر، فالاعتدال والتطرّف مرهونان بالمتغيّرات البيئيّة والحضاريّة والثقافيّة والدينيّة والسياسيّة المجتمعيّة. لا يكاد يخلو مجتمع من اتّهامات وردود، تنطلق بنعتِ فئات محدّدة بالتقلّب، أو التشدُّد، أو التطرف، أو الأصوليّة الدينيّة، فهي ظاهرة عالميّة لا يكاد يخلو منها مجتمع ولا دين.

يشير معنى التطرف في علم الاجتماع إلى المغالاة السياسيّة، أو الدينيّة، أو المذهبيّة، أو الفكريَّة. ويعني الحدّة الشديدة التي تتصّف بها سلوكيّات الفرد تجاه الموضوع أو الفكر الذي يعتنقه. ويُعرَّف «بأنّه المبالغة في التمسُّك فكرًا أو سلوكًا بجملة من الأفكار، قد تكون دينيّة عقديّة، أو سياسيّة، أو اقتصاديّة، أو أدبيّة تُشعِر القائم بها بامتلاك الحقيقة المطلقة، وتخلق فجوة بينه وبين النسيج الاجتماعيّ الذي يعيش فيه وينتمي إليه، الأمر الذي يؤدّي إلى غربته عن ذاته وعن الجماعة، ويعوقه عن ممارسة

---

(1) المصدر نفسه، ص88.

التفاعلات المجتمعيّة التي تجعله فردًا منتجًا»[1].

تطوّرت في فترات ماضية أشكال مختلفة من التشدّد الدينيّ: كالأصوليّة الكاثوليكيّة، والجوهريّة البروتستانتيّة، واليهوديّة الأصليّة، والحركة الإسلاميّة، والبوذيّة التقليديّة.

إنّ تفسير التشدُّد المسلم -مورد بحثنا- متناقض، وخاصّةً في البعد الدينيّ الذي يجب أن يُنسَب إليه، فبينما يرى بعضٌ فيه «عودة» للدين، ينظر إليه آخرون على أنَّه احتجاجٍ اجتماعيّ سياسيّ، ويسمع فيه فرنسوا بورغا «صوت الجنوب»، فيما يؤكّد محمد أركون الذي يعارض وجود «يقظة مسلمة» «أنّ الإسلام ملجأ هويّة، ومجتمعات، ومجموعات عرقيّة ثقافيّة، تمَّ اقتلاعها من بناها وقيمها التقليديّة بفعل العصريّة الماديّة. كما إنّه مأوى لجميع القوى الاجتماعيّة التي لا تستطيع التعبير عن نفسها سياسيًّا إلّا في أمكنة تحميها المناعة الدينيّة، وهو أخيرًا «وسيلة» يعتمدها من يريدون الوصول إلى موقع السلطة ودحر منافسيهم»[2].

فرضَ علينا البحث عن الالتزام الدينيّ الانتقال إلى التشدّد في هذا الالتزام، ويفرض علينا وضع خصائص للمتطرّف في هذا الالتزام:

- إدانة كلّ اختلاف عن الدين، وصولًا إلى التكفير.
- معرفة الكون بأصوله وجزئيّاته، انطلاقًا من النظرة الدينيّة.
- حصر الحقيقة ضمن إطار الفكر المستمدّ من المعتقد.
- الابتعاد عن الحوار كمنهج، والعقل كأداة في الاختلاف.
- محاولة فرض المعتقد فكريًّا أو سلوكيًّا على جميع الأفراد.

---

(1) خالد حسن هنداوي، **«التصرُّف الدينيّ»**، موقع الحوار اليوم، 7/ 7/ 2013، alhiwartoday.net.

(2) جان بول ويليم، **الأديان في علم الاجتماع**، ص108.

هذه الخصائص قد يجتمع بعضها أو كلها في دائرة اجتماعيّة محدّدة، تعيش في بوتقة التشدّد والانعزال. وهنا يفترض التأكيد على نسبيّة مفهوم التشدّد؛ فإنّ وضع هذه الخصائص وتحديدها، لا يعني التخلّي عن اعتباريّة ونسبيّة هذا المفهوم.

يقودنا مفهوم التشدُّد إلى البحث عن الالتزام الطائفيّ الذي يفرض نفسه أثناء التعمّق في إشكاليّات البحث الراهن.

2ـ الالتزام الطائفيّ

«ساهمَ النظام السياسيّ اللبنانيّ في تكوين الهويّة الطائفيّة للمواطن اللبنانيّ؛ ذلك لأنّه أفردَ للانتماء الطائفيّ خيارات تتبعه في تحديد القبول أو الرفض، فقد وعى اللبنانيّ ضرورة الانتماء إلى إحدى الطوائف الدينيّة المعترف بها؛ كي يتمكّن من ممارسة حقوق المواطنة الأساسيّة، مثل: الحصول على بطاقته الشخصيّة، أو الانتماء إلى عائلة ما أو مؤسّسة ما، أو الترشّح لوظيفة رسميّة، أو مقعد حكوميّ ونيابيّ وصولًا إلى قوانين الأحوال الشخصيّة... فقد كان لزامًا على الفرد الراغب في الانتساب إلى المجتمع اللبنانيّ أن يعرِّف عن نفسه على أساس هويّة مذهبيّة معيّنة، فانتقل الشعور الطائفيّ من الهويّة الشخصيّة إلى ضالة شعوريّة طغتَ على الانتماء الوطنيّ، فسادَ الولاء الطائفيّ والمذهبيّ على الشعور الوطنيّ العام»[1].

يمكن لنا أن نميّز بين الالتزام بطائفة أو بدين، وبين الالتزام الطائفيّ المذهبيّ، فالالتزام بطائفة أو بدين يفرض على الملتزِم المكلَّف ـبالتعبير الإسلاميّـ ممارسة مجموعة من الطقوس والشعائر والالتزام بمجموعة من القيم والمبادئ والأسُس، بينما يفرض الالتزام الطائفيّ مجموعة من السلوكيّات المختلفة التي يُلحظ فيها باستمرار الطوائف الأخرى.

(1) غالب العلي، أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...، ص89.

يأخذ الالتزام الطائفيّ طابعًا سياسيًّا اجتماعيًّا أكثر من الطابع الدينيّ الفرديّ، ويفرض على أفراده مجموعة التزامات:

- **على المستوى النظريّ**: تمثِّل الطائفة الدائرة الأولى من دوائر الانتماء والاهتمام، متقدِّمة على باقي الطوائف الموجودة داخل الكيان بفكرها ورجالها وعلمائها والشخصيّات المختلفة فيها. يتقدّم الالتزام الوطنيّ عند الفرد الطائفيّ بقدر ما يؤمِّن مصالح الطائفة وتقدّمها على غيرها من الطوائف، ويختلّ في حال التعارض والتزاحم بينهما. يجري التعامي وغضّ الطرف عن المفاسد والمساوئ الصادرة عن سياسيّي الطائفة الذين يمثّلون الحقيقة المُطلقة، وإظهار ما يُعتبر فاسدًا عند باقي الطوائف.

- **على المستوى العمليّ**: تتحوّل المطالب الشعبيّة عند السياسيّين من مطالب على مستوى الوطن والمواطنين إلى مطالب على مستوى الطائفة والطائفيّين. فيتقدَّم منها ما فيه مصلحة لأهل الملّة والطائفة، ويتأخّر ما فيه ضرر فيهم، حتى لو كان على حساب الطوائف الأخرى، وتُصبح الممارسة الديمقراطيّة والانتخابات على أساس الانتماء الطائفيّ وليس الوطنيّ. ويمتدّ الانتماء من الساحة الوطنيّة إلى خارج الوطن، فتصبح المصالح عند أهل الطائفة في الوطن امتدادًا لمصالح خارجيّة تفرض رهاناتها وخياراتها ومصالحها على أبناء الوطن، فتتكوّن المواقف والخطابات ضمن مساحة الالتقاء مع أبناء الطائفة خارج الوطن.

قد يَضمُر الالتزام الطائفيّ في بعض الأحيان؛ لكنّه ما يلبث أن يظهر عند التحدّيات والمواقف الحادّة، فينقلب المجتمع في فترة زمنيّة قصيرة من مجتمع وطنيّ إلى مجتمع متناحِر. ومن الأمور التي تقوّي الالتزام الطائفيّ:

- **الصراعات السياسيّة**: في المجتمعات الطائفيّة؛ إذ تقترن الطائفة بالوضع السياسي، وتتماهى الزعامة السياسيّة بالزعامة الدينيّة، تُصبح

التحدّيات السياسيّة والمعارك الانتخابيّة تحدّيات مذهبيّة ومعارك طائفيّة، يشهد لذلك تاريخ لبنان الطائفيّ الذي كان سابقًا نظامًا عائليًّا، ثمّ جاءت الطائفيّة؛ لكنّ التنظيم الطائفيّ لم يحلّ محل التنظيم العائليّ؛ بل مكّنه وعزّزَ تماسكه. هذا التدامج كان يقتضي بالضرورة، كي يتبلور ويظهر بوضوح، أن تصبح الزعامات الدينيّة زعامات «مقاطعجيّة» أيضًا وبالعكس. وهكذا حملَ القرنان: التاسع عشر والعشرون معهما وضوح ذلك التدامج الطائفيّ الطبقيّ بأجلى مظاهره، وبات «المقاطعجيّون» الذين تحوّلوا إلى كبار الملّاكين يتحلّون دومًا بهذه الازدواجيّة في التمثيل[1].

- **النظام السياسيّ**: من الأمور التي تكرّس الالتزام الطائفيّ هو طائفيّة النظام، خاصّةً «عندما تُبنى الدولة على أنّ لكلّ طائفة من الطوائف الدينيّة حجمًا وموقعًا في هياكل الدولة، وحصّة في مناصبها تنسجم مع تاريخيّة الطائفة أو مع حجمها العدديّ... «فالدولة الطائفيّة» تُعرقِل تكوين المجتمع المدنيّ والهويّة الوطنيّة من خلال فرض الممارسات الطائفيّة والتمثيل السياسيّ الطائفيّ، فتَحولُ الدولة الطائفيّة دون المساواة القانونيّة لمواطنيها الذين يشكّلون الوحدات الأساسيّة للمجتمع، وتعرقل تشكّل روابط وجمعيّات مدنيّة فاعلة، فيُجبر المواطنون على التصرُّف أوّلًا وقبل كلّ شيء كممثلين لطوائفهم، إذا أرادوا أن يكون لهم أيّ وزن أو تأثير سياسيّ في تعاملهم مع جهاز الدولة ومع بعضهم البعض»[2].

- **قوّة الطوائف**: أي: قوّة التنظيم داخل الطائفة، فعندما يكون للطائفة مؤسّسات تربويّة واجتماعيّة وإعلاميّة، وتمتلك موارد اقتصاديّة هامّة، ويشترك أفرادها في تقاسم الأدوار للدفاع عن مصالح أبناء الطائفة التي تنسجم تلقائيًّا مع مصالحهم الخاصّة، وحين تجتمع القوّة الانتخابيّة للطائفة

(1) مسعود ضاهر، الجذور التاريخيّة للمسألة الطائفيّة اللبنانيّة، ص32.

(2) بول طبر، الاعتراف بالآخر: الغفران والمصلحة، ص339.

على مرشحين طائفيّين محدّدين لأفضليّة عائليّة أو اقتصاديّة أو غيرها، تصبح الطائفة معيارًا للقوّة وموردًا للالتزام.

- **التوزُّع السكانيّ**: يساهم الفرز السكانيّ على أساس طائفيّ في الحدّ من الاحتكاك الذي قد يخرج من السلميّة من جهة؛ لكنّه يؤسِّس للتقوقع الطائفيّ الذي يحدّ من الانتماء الوطنيّ، في هذه الحالة، تتحوّل المناطق إلى بؤَر طائفيّة، وتحدُّ من الانفتاح الإيجابي بين أفراد الكيان الواحد، ما يمهِّد الطريق إلى مضاعفة عصبيّة الطوائف.

يُساهم هذا الالتزام الطائفيّ في ضرب معالم العيش المشترك، فيمنع الثقة المتبادلة، والتعاون البنّاء، ويكسر الإرادة المشتركة للعيش المشترك. كما إنّه يقود إلى رفض الآخر ورفض الاعتراف بالاختلاف المشروع معه، ويؤثّر سلبًا على الالتزام الدينيّ عند المتديّنين.

3- من الالتزام الدينيّ إلى السلوك الطائفيّ

يكاد يُجمِع الفكر والاجتماع على أنَّ الالتزام الدينيّ يختلف عن السلوك الطائفيّ؛ ذلك لأنَّ الطائفة تختلف عن الطائفيّة، كاختلاف الدين عن السياسة؛ لكنّهم يختلفون إلى ثلاثة اتّجاهات:

3-1- اتّجاه يعتبر أنَّ الدين والطوائف ثروة وغنى للبنان، فيجب الإبقاء عليهما. أمَّا الطائفيّة، فيجب إزالتها وقلعها؛ لأنَّها مصدر السوء للبنان. يقول السيّد موسى الصدر: «الدين لا دخلَ له بالطائفيّة؛ لأنّ الدين والطائفة لا يدعوان إلى الانكماش والسلبيّة وعدم الحوار كما تدعو إليه الطائفيّة، كما إنّ فشل النظام الطائفيّ وإساءته للدين لا يعني رفضًا لوجود الطوائف، وعدم الاعتراف بها وبفضلها... لذلك فإنّ وجود الطوائف والمذاهب خيرٌ مطلق للبنان، ولكنَّ النظام الطائفيّ شرٌّ مطلق عليه»[1].

---

(1) يعقوب ضاهر، موسوعة الإمام السيد موسى الصدر، ج2، ص378.

3ـ2ـ اتّجاه يدعو إلى بقاء الطوائف، وإلى إبقاء النظام الطائفيّ؛ لأنّه ضمان بقاء الأديان والطوائف، «فالطائفيّة في لبنان هي الامتداد الوجوديّ لجوهر الدين، وكلّ مساس بها مساسٌ بالدين، وإلغاؤها يعني إلغاء النظام السياسيّ. فالطائفيّة ليست الداء وإلغاؤها ليس الدواء؛ ذلك لأنّ الطائفيّة هي علّة وجود لبنان وأساس بنائه، وإذا ظهر خلل في الممارسة العمليّة فالخطأ يقع على كاهل الطائفيّين وليس على الطائفيّة نفسها»[1].

3ـ3ـ اتّجاه يدعو إلى إلغاء الطوائف كلّيًّا؛ لأنّها سبب بروز الشقاق الطائفيّ ونظام الطوائف.

يمكن لنا، انطلاقًا من الاتّجاهات الثلاثة، أن نحدِّد مسارات للانتقال من الالتزام الدينيّ إلى السلوك الطائفيّ:

ـ **التشدُّد الدينيّ**: الالتزام الدينيّ بحدّه المنقول، الذي يتمثّل بالسلوك والأفكار والقيَم لا ينسجم قطعًا مع العصبيّة الطائفيّة؛ لكنّ مسار تكيّفه معها قد يكون متيسّرًا، وذلك عندما يمتدّ من الالتزام إلى التشدُّد في حصر الحقيقة، ورفض الآخر، واحتكار الحسم بعد الموت. «فالمذهب الدينيّ لا يصير عصبيّة توحِّد الجماعة ضد الخارج (ضد جماعة أخرى) إلّا إذا اختزلَ معرفة المطلق به؛ إذ ذاك تنشأ عن هذا الاختزال هويّة الجماعة التي تنزع حين تترسَّخ إلى تصنيف الآخر بأشكال وعناوين مختلفة (المروق، الهرطقة، الزندقة، خلاف على النبوّة والألوهيّة). كذلك يغدو المذهب مبدأ تجزيئيًّا للوحدة المجتمعيّة، إذا ترأسس في السياسة وفي الإيديولوجيا، أي: إذا أنتج مؤسّسة على صورة طائفيّة ذات هويّة ثقافيّة اختزاليّة»[2].

ـ **البعد السياسيّ والاجتماعيّ للدين**: «عندما يكتسب الدين بعدًا

(1) غالب العلي، أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...، ص89.

(2) فؤاد خليل، الطائفيّة: كلام آخر، ص32.

سياسيًّا واجتماعيًّا، بحيث تصبح لكلّ طائفة تمثيلها في الدولة والمؤسّسات الوطنيّة، وحين تؤسَّس كيانات اجتماعيّة-سياسيّة، وتتجسَّد هويتها في موقع تمثيليّ في النظام والإدارات العامة؛ فإنّها بهذا الطريق تمهِّد للانتقال السهل من الدينيّ إلى الطائفيّ، خاصّةً عندما تتحوّل إلى مؤسّسة سياسيّة وخدماتيّة تقدِّم التنفيعات المصلحيّة لجزء واسع من أفرادها، فتشكّل تاليًا إطارًا مرجعيًّا لهم»[1].

- **الصراعات الدينيّة-السياسيّة:** يُعَدّ الالتزام الدينيّ والتضامن الدينيّ ضمن البيئة المنسجمة أحد دوافع القوّة التي لا يتورّع السياسيّون عن استخدامها في النزاعات على السلطة والنفوذ، فيتحوّل الالتزام إلى تشدُّد في مقابل الآخرين، ويولِّد عصبيّة طائفيّة تحوِّله من أساس للتعالي والتسامح والتآلف إلى أصل للأحقاد وتبادل الاتّهامات والنزاعات.

- **النظام الطائفيّ:** هو الذي يكرِّس الهويّة الطائفيّة، فيصبح الالتزام الدينيّ هويّة طائفيّة، يقول برهان غليون: «إنّ الفرق بين النظام الطائفيّ لتداول السلطة، والنظام السياسيّ الأصليّ هو أنّ التداول الذي يحصل في الوضع الطبيعيّ بين الأفراد يتّخذ شكل التنافُس بين جماعات صلدة مُغلقة كليًّا، وبدل أن يحصل من خلال هيئة أو تنظيمات سياسيّة مكرّسة لهذا الهدف وحده، يأخذ التنظيم فيه شكل الهيئة التي تقوم بكل الوظائف معًا، الثقافيّة (الهويّة الجماعية)، والاقتصاديّة (التضامن والتعاون بين أعضاء العصبيّة)، والسياسيّة (سلوك العصبيّة كحزب سياسيّ)»[2]. هذا النوع من الأنظمة لا يسمح بالالتزام الدينيّ المرِن؛ بل يجعله معبِّرًا عن هويّة سياسيّة، ويفرض على الملتزم فيه وظائف سياسيّة خاصّة في مقابل الطوائف الأخرى.

(1) المصدر نفسه، ص34.

(2) برهان غليون، **نظام الطائفيّة من الدولة إلى القبيلة**، ص32.

يُفرّق خليل أحمد خليل بين الالتزامين الدينيّ والطائفيّ، «بأنّ الطائفة يتمّ الانتساب إليها؛ لأنّ الانتساب معطى اجتماعيّ تقليديّ (عائلة، أو قبيلة، أو طائفة، أو منطقة)، بينما الدين يتمّ الانتماء إليه؛ لأنّ الانتماء هو حدث اجتماعيّ تنجم عنه الفرديّة الاجتماعيّة أو الشخصيّة الاجتماعيّة للفرد»[1].

ثالثًا: دور التنشئة الأسريّة في تديُّن الطلّاب

تبدأ عمليّة التنشئة الاجتماعيّة من لحظة ولادة الفرد وتنتهي بوفاته، وخلال هذا المسار العمريّ تتدخّل عدّة مؤسّسات وتنظيمات بتأسيسه وتطبيعه وتنشئته، فيكون في بدايتها هدفًا لها وفي منتصف حياته يضحي وسيلتها، فيكون بداية الأمر مُنشَأً، ثمَّ يتحوّل في ما بعد إلى مُنشِئ. «فعندما يكون في أسرته ومدرسته ومع أقرانه يتعرَّض للتنشئة من هذه المؤسّسات، وعند زواجه وتكوين الأسرة الجديدة يُصبح هو المنشئ»[2].

عندما يولد الفرد يجد نفسه مُحاطًا بأسرة يُعتبر الدين أحد عناصر ثقافتها الهامّة، وأحد المثيرات القويّة التي تفرض نفسها عليه؛ كي يستجيب لها، وهي المصدر الأساس في نحت المجتمع، والوسيط بين الفرد والمجتمع، «كما إنّ طريقة تصرُّف الأسرة وإيمانها وسلوكها لها تأثير خاصّ على الأفراد خاصّةً الأطفال؛ حيث يُنظَر إليها كأهمّ مصدر للتنشئة»[3]. تعتني الأسرة بالطفل، وتعلّمه مهارات وقدرات بهدف إعداد الطفل صحّيًّا وجسميًّا واجتماعيًّا؛ لكي يكون أحد أفراد المجتمع العامّ. من أجل إتمام ذلك، عليه أن يكتسب صفاته العامّة، مثل الآداب، والتقاليد، والأعراف، في سلوكه وتفكيره. بمعنى آخر، «تقوم الأسرة بإدراج طفلها في الإطار الثقافيّ العامّ، عن طريق إدخال التراث الثقافيّ في تكوينه وتوريثه إيّاه

(1) خليل خليل، **سوسيولوجيا الجمهور السياسيّ الدينيّ في الشرق الأوسط المعاصر**، ص321.
(2) معن خليل العمر، **علم اجتماع الأسرة**، ص124.
(3) Cigdem Kagitcibasi, **Family and Human Development**, p184.

توريثًا متعمَّدًا، بتعليمه نماذج السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه، وتدريبه على نهج التفكير السائد فيه، وغرس المعتقدات والأفكار والقيَم التي يؤمنون بها»[1]. هذا التدرُّج يتآلف مع نظريّة جان بياجيه الذي يعتبر أنّ تطوّر تفكير الطفل يمرّ بأربع مراحل: أولّها في السنتين الأولتين، ثمَّ الثانية وتمتدّ إلى ست سنوات؛ إذ يستطيع فيها تصنيف الأشياء وفهم بعض العلاقات السببيّة والمفاهيم الرقميّة، وتوجد مرحلة إجرائيّة تمتدّ من السادسة حتى الحادية عشرة من العمر، حين يستطيع الطفل القيام بكثير من العمليّات العقليّة المنطقيّة، مثل الحفظ والتذكّر وانتقال الأحكام. أمّا المرحلة الأخيرة الممتدّة إلى الخامسة عشرة، فهي مرحلة العمليّات الصوريّة، وفيها يصل الطفل إلى المعرفة والتحليل العقليّين المجرّدين واستخدام الرموز.

تبيّن لدونيغر (Doniger) ضمن مجموعة دراسات لحالة نساء من كوريا الجنوبيّة وعلاقتهنّ بالدين، «أنّ الخلل في التنشئة الدينيّة أو التأسيس الأسريّ الخاطئ للتنشئة الدينيّة في الأعمار الأولى سبّبَ ضعفًا أو انهيارًا لهذا الإيمان تجاه أيّ صدمة يمكن أن يتلقّاها الـمُنشَأ في الكبر»[2]. «فلو كان هناك تنشئة دينيّة قائمة على أسس معرفيّة صحيحة لكانت الصدمات طريقة لإيصال الأفراد إلى تجارب دينيّة ناجحة وغير محبطة»[3].

ثمة عوامل عدّة تؤثّر في تقبُّل الطفل التربية الأسريّة ترتبط بالعائلة وشكلها، وبالمجتمع والبيئة المحيطة، والـمُنشَأ نفسه، كما إنّ مجالات التنشئة الأسريّة تتنوّع بين التنشئة على نمط التعاملات الاقتصاديّة المختصّة بالإنفاق والادّخار، والبيع والشراء، وغيرها، والتنشئة على التوجّهات السياسيّة المختصّة بالانتماء الوطنيّ، أو الحزبيّ، أو الطائفيّ، أو الأمميّ،

---

(1) Ibid, p125.

(2) Simon Doniger, **Religion and Human Behavior**, p148.

(3) W. L. Carrington, **Psychology: Religion and Human Need**, p42.

والتنشئة على الصعيد الاجتماعيّ المتمثّل بالآداب والسلوك داخل الأسرة الصغيرة والعلاقات العائليّة الأوسَـع، والعلاقة مع الوالدين والأخـوة والجيران، وغيرها.

ومن المجالات الهامّة، ما يتعلّق بالتنشئة الأسريّة على السلوك والقيَم الدينيّة؛ إذ تُعدُّ الأسرة مصدرًا هامًّا للأفكار والتصرُّفات الدينيّة، أو للتصرُّفات التي يحكمُ عليها الدين سلبًا أو إيجابًا.

أ- العوامل المؤثّرة في التنشئة الأسريّة على التديُّن

يتبع اختلاف تديُّن الأفراد اختيارهم وتفضيلهم من جهة، ولمؤسّسات التنشئة المختلفة التي حكمَت تلقّيهم في المراحل المختلفة لأعمارهم، ويبدو متوقَّعًا أن يكون الحسّ الدينيّ والالتزام التديُّنيّ متساويًا للأفراد الذين تعرّضوا لمستوى واحد من التنشئة الاجتماعيّة. لكن، ولأنّ التنشئة الاجتماعيّة عمليّة معقّدة وتراكمّية ومتنوّعة، نجد اختلافات كبيرة في نمط التديُّن، حتى داخل الأسرة الواحدة. وبما أنَّ الأسرة تشكِّل التنشئة الأوّليّة المؤثّرة في تديُّن الأفـراد، فهي تؤثّر فيهم بشكلٍ كبير، ولكن، يمكن أن نستعرض العوامل المؤثّرة في تنشئة الأسرة للأفرادِ على الالتزام الدينيّ:

1- تديُّن الأسرة

هو من أهمّ العوامل المؤثّرة للقيام بعمليّة نقلِ متعمَّدة للمعتقدات والسلوك الدينيّ؛ ذلك لأنّ الالتزام الدينيّ عند الأهلِ يفرض رؤيا خاصّة للحياة والوجود، ترسم أثارها على تنشئة الأولاد. وعلى عَكس ذلك؛ فإنّ عدم تديُّن الأهل يمنع من نقل التديُّن المجتمعيّ غير الموجود عندهم؛ بل يُساهم في ابتعاد المنشئين عن الالتزام الدينيّ.

تُسهِم التوجيهات الدينيّة التي تحثّ على تربية الأبناء على التديُّن في

رغبة الأهل المتديِّنين لنقل تجربتهم الدينيّة؛ بل وإبعاد الأولاد عن الأخطاء -المعاصي- التي ارتكبوها في أيّام عمرهم، وفي تأمين البيئة المناسِبة للتربية الدينيّة.

أجرت مؤسّسة «ريتش-ماس» استطلاعًا للرأي عام 1995، شملت العيّنة 400 شخص موزّعين على المدن اللبنانيّة الكبرى وضواحيها. بيّنت نتائج الاستطّلاع «أنّ 43.5 بالمئة من الأهل المستطلَعين يتمنّون أن ينقلوا إلى أولادهم صفة الإيمان بالدين من بين 18 صفة اختياريّة. ولكن، أوضحت الدراسة أنّ النسبة تهبط إلى 34 بالمئة في بيروت وضواحيها، ما يُشير إلى نمط الحياة المتسارِع، أو تدني نسبة التديُّن في المدن بالقياس للقرى»[1]. ثم قامَت المؤسّسة نفسها بدراسة استطلاعيّة أخرى أجرتها على 799 شخصًا في عام 2001، أي بعد ست سنوات على الاستطلاع الأوّل، وبيّنت الدراسة «أنّ 61 ٪ من اللبنانيين في المدن يرغبون أن ينقلوا صفة الإيمان بالدين كأولويّة على 18 صفة خلقيّة أخرى. حيث تنافت الرغبة بنسبة عالية في ست سنوات»[2].

إنّ هذه التوجّهات الوالديّة، والرغبة في تديُّن الأولاد ناتجة عن تديُّن الأهل الذين يلتزمون بالارشادات الدينيّة المستمرة، الداعية إلى تربية الأولاد تربية دينيّة، وتوفير مناخ يؤمّن الالتزام اللّاحق.

يؤدي تديُّن الوالدَين -واتّفاقهما على الالتزام بالتربية الدينيّة- أثرًا بالغًا في التديُّن عند الأولاد، لكن قد يكون أحد الطرفين غير ملتزم دينيًّا أو على الأقلّ يتفاوت التزامهما الدينيّ، ما يُقلِّل من مساحة التأثير هذه. هذا التأثير المتضائل يتفاوت بحسب شخص الملتزم دينيًّا، أهو الأبّ أو الأمّ؟ وبحسب تأثير الملتزم دينيًّا في الأولاد.

(1) العائلة في لبنان، ص44.

(2) من العائلة إلى العائلة: أية عائلة اليوم؟، ص62.

لقد تركّزت اهتمامات الباحثين الذين غالبًا ما اعتبروا سلوك الأهل، يعني بالدرجة الأولى سلوك الأمّ على دور الأم؛ إذ يقتصر دور الأب، في رأي كثيرين، على دعم الأمّ وتعزيز علاقتها بالصغار. أمّا اليوم، فالضغوط الاجتماعيّة تدفع الآباء؛ كي يكونوا أكثر اهتمامًا بالصغار وعنايةً بهم، وتتطّلب منهم مشاركة الأمّ في الاهتمام بشؤون الطفل المختلفة. هذه العلاقة الوطيدة التي تجمع الأمّ بأولادها تجعل لالتزامها الدينيّ أثرًا أبلغ من أثر الأب -غير الملتزم دينيًّا- يوفّر لها، وهذا التأثير يعود إلى الفترة الزمنيّة الأطول التي تقضيها مع أبنائها خاصّةً في المراحل العمريّة الأولى، وفي غياب الرجل. في المقابل يؤثّر الأب الملتزم دينيًّا وفقًا لبدرسون بطريقتين:

- طريقة مباشرة، وذلك من خلال تفاعله المباشر وتجربته المميّزة مع الطفل؛ إذ يمكنه تعزيز تطوّر التزام الطفل من خلال سلوكه.

- طريقة غير مباشرة، من خلال علاقته بالأمّ، فالزوج يمكنه أن يوفّر للزوجة التزامًا دينيًّا ينعكس على الـمُنشَإ[1].

تسمح الأسرة المسلمة، التي تُعطي للأب دورًا محوريًّا في الأسرة، له بنقل التزامه الدينيّ إلى الأولاد من خلال اصطحابهم للأماكن الدينيّة كالمسجد، ووضعهم في المدارس الدينيّة والسكن في مناطق ذات أغلبيّة ملتزمة دينيًّا.

2- تأثير مؤسّسات التنشئة

على الرغم من أنّ مظاهر التنشئة الاجتماعيّة تبدأ وتترعرع في جوّ الأسرة، إلّا أنّ الأسرة لم تعد تستأثر بتلك التنشئة خاصّةً في عالمنا المعاصر، وذلك نتيجةً للتصنيع الذي أدّى إلى تحديث المجتمعات

(1) فايز قنطار، الأمومة: نحو العلاقة بين الطفل والأم، ص222.

وتطويرها. «ويضعف دور الأسرة في التنشئة عندما تصبح فُرَص التعليم متاحة للجميع، وتدخل المؤسّسة التعليميّة المختلفة في التنشئة. وقد زاد أثر المدرسة بعدَ أن أصبحت المكانة الاجتماعيّة تُكتَسب عن طريق التعليم أكثر منها عن طريق النسب»[1].

يعتبر وليم أوغبرن (William Ogburn) أنّ مأساة الأسرة تكمن في فقدانها أغلب الوظائف التي كانت تقوم بها، وهي: الوظيفة الاقتصاديّة والتعليميّة، والحماية والترفيه، ومنح المكانة، والوظيفة الدينيّة، ونتيجةً لفقدان الأسرة لهذه الوظائف؛ يرى أوغبرن أنَّها أصبحت مفكّكة، وقد تعرّضت آراؤه لكثيرٍ من النقد؛ إذ إنَّه من الخطإ التأكيد على المحتوى التقليديّ، الشكل المعيَّن للوظائف، بدلًا من النظر إليها باعتبارها وظائف تقلّصَ أداؤها بالنسبة إلى الأسرة، ولا شكّ في أنّ الأسرة فقدت بالفعل بعض وظائفها التقليديّة، إلّا أنّ هذا الفقدان ينطوي على تغيُّر في الشكل والمضمون، ويمكن تأكيد ذلك من خلال رفض ما يدعيه أوغبرن من «أنّ وظائف التعليم والدين والحماية فقدتها الأسرة، فإذا كانت كذلك بالفعل، فلماذا نجد أنّ الأبناء يعتنقون المعتقدات الدينيّة والسياسيّة، وكذلك المعتقدات الطبقيّة المتشابهة أو المتماثلة مع تلك التي يعتنقها آباؤهم»[2].

تضاءلَ تأثير الوظائف الدينيّة للأسرة، أو جرى انتزاع شيء منها من خلال وسائل التنشئة الأخرى، عبر التنشئة الثانويّة وغيرها. فوسائل الإعلام، والأقران، والهيئات، والجمعيّات، والأحزاب، استطاعت أن تنتزع تأثيرًا أساسًا في التنشئة، وصولًا إلى تغيير مبادئ وأسس جرى تأسيسها في قنوات التنشئة التقليديّة. «لقد كانت الأسرة هيئة دينيّة وهيئة تربويّة، تضع قواعد العقيدة، وتفصِّل أحكامها، وترسم مقاييس الأخلاق، وتميِّز

---

(1) فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن، **علم النفس الاجتماعيّ: رؤية معاصرة**، ص134.

(2) سناء الخولي، **الأسرة والحياة العائليّة**، ص58ـ59.

بين الخير والشرّ، وتطبع الأولاد على عاداتها وتقاليدها وتكيّفهم بثقافة المجتمع، لكن، تقلّصت هذه الوظائف حيث أنشئت -من ناحية الوظيفة الدينيّة- هيئة خاصّة تتمثّل في رجال الدين وفي المؤسّسات الدينيّة، ومنها الجوامع والكنائس وما إليها»[1].

في لبنان تؤدي الأسرة دورًا مهمًّا في التنشئة الدينيّة، وقد زادَ تأثيرها بفعل النظام الطائفيّ الذي يُوسم الأولاد بطائفة ذويهم، فتدخل طائفة الأولاد في سجلّهم من حين الولادة، لكن مع تطوّر وسائل التنشئة الاجتماعيّة المختلفة، وخاصّةً تلك التي تضطلع بوظائف دينيّة ضعفُت التنشئة الأسريّة؛ إذ ركّزت المدارس والثانويّات الدينيّة، والأحزاب المتديِّنة، ووسائل الإعلام اهتمامها للتربية الدينيّة وفق مضامين قد تختلف عن معطيات الأسرة، ما يؤدّي إلى إعادة التنشئة من جديد. انطلاقًا من ذلك يُصرِّح رئيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى الراحل الشيخ محمد مهدي شمس الدين. «نحن في أوساطنا المسلمة والمسيحيّة تنشأ أسرة على قاعدة الإيمان، وتُنجب هذه الأسرة الذريّة على قاعدة الإيمان، ولكنّها تتعرَّض من مرافقنا الإعلاميّة العامّة لعمليّة تهديم وتشويه داخليّة، ولعمليّة تلفيق وإعادة تركيب القيم والمعايير تحت ستار الفنّ أو الثقافة أو ما إليهما، ويرى شمس الدين ضرورة رفع دعاوى ضد الشركات المنتجة للموادّ الثقافيّة التي تروِّج ما يُخاف منه على الأسرة وعلى الأفراد»[2]. أمّا المطران بولس مطر الذي يعتبر أنّ نشر القيَم الدينيّة تتركّز داخل الأسرة، وأنّ الأسرة في العالم الغربيّ تخلّت عن القيم الدينيّة، فيُشير إلى «أنَّ الأسرة في لبنان مستهدفة ثقافيًّا، وهذا أخطر استهداف تتعرَّض له»[3]. هذا الاستهداف أساسه وسائل التنشئة المختلفة، الهادفة إلى ضرب القيم الدينيّة المؤسّسة في الأسرة.

---

(1) عبد القادر القصير، **الأسرة المتغيّرة في مجتمع المدنيّة العربيّة**، ص67.

(2) مركز الإمام موسى الصدر، **الأسرة واقع ومرتجى**، ص48.

(3) المصدر نفسه، ص24.

3ـ نوع الأسرة وتضامنها

إنَّ نوعَ الأسرة والدور الذي يحتكره أحد أفرادها، وطريقة إدارة عمليّة للتنشئة الدينيّة من المؤثّرات الفاعلة على أفرادها؛ إذ يُحدِّد ويرجِّح ما يمكن أن يكون عليه الالتزام الدينيّ للأفراد.

بعيدًا عن التصنيف السابق -في الفصل الثاني- للأسرة، نمّط زيمرمان (Zimmarman) الأسَر تبعًا لمقدار قوّتها مقارنةً بقوى باقي المجتمع. هذا التنميط يساعدنا على تصنيف مدى تأثير الأسرة في التنشئة الدينيّة. اعتبر زيمرمان أنّ ثمة ثلاثة أنماط أساس تمرّ بها الأسرة:

3ـ1ـ أسرة الوصاية

لا ينظر في هذه الأسرة إلى أعضاء الأسرة كأعضاء؛ بل كأوصياء عليها وعلى أملاكها؛ إذ إنّ الأسرة «خالدة» بغضّ النظر عن وجود الأفراد. في هذه الأسرة لا يوجد أيّ تصوُّر لحقوق الأفراد؛ بل إنّ رفاهيّة الفرد ترتبط برفاهيّة الأسـرة. «هذا النمط يجعل أسرة الوصاية لها سلطة كبيرة على أفرادها وتستمدّ سُلطة الزوج والأب المطلقة من دوره كوصي على الأسرة ومن تحمله مسؤوليّاتها»[1]. تطبع هذه الأسرة الـمُنشَأ بطابعها، وتكوّن ثقافته وقيمه الدينيّة، وتحاكمه على الأسس الدينيّة المتوارثة، والتي يشعر بجرحٍ شديد لكسرها أو تبديلها.

3ـ2ـ الأسرة العائليّة

هي نوع مشتق من أسرة الوصاية؛ إذ تضعف سيطرة الأسرة وتزداد سلطة الدولة التي تحدّ من معاقبة أفرادها، وتُهيّئ الظروف لممارسة الحقوق الفرديّة التي يمكن للأفراد مواجهة سلطة الأسرة من خلالها. تقلّ

(1) سناء الخولي، **الأسرة والحياة العائليّة**، ص121.

في هذه الأسرة تأثيرات التنشئة الدينيّة؛ إذ يحقُّ للأفراد التمايز عن الأسرة بنمط الأفكار وتفاصيلها من دون الوصول إلى حالة التمرُّد الواسعة على القيمَ الدينيّة التي تُبقي دائرة من الخطوط الحمراء التي يمنع تجاوزها.

3ـ3ـ الأسرة النواة

وهي نقيض النمط الأوّل؛ «حيث تحلّ الفرديّة محل الأسريّة، وتتناقص قوّة الأسرة إلى الحدّ الأدنى، وتضعف التنشئة الدينيّة الأسريّة»[1]. يصبح في هذا النمط تغييرُ الاتّجاه والالتزام الدينيّ سهلًا ويسيرًا، ويخضع للمنفعة الفرديّة والذوق الخاصّ.

ولا يمكن الشكّ في انعكاس الانطباع العامّ والتركيبة السيكولوجيّة للأسرة على طبيعة المزاج العامّ والسلوك والانفعالات لدى الأبناء، فعلى سبيل المثال، «الأسرة التي يسودها نوعٌ من التعاطف والتأييد والاستقرار في العلاقات سوف تُعطي للمراهق الشعور بالأمان والثقة، وفي تبني القيَم التي درجت عليها، والسلوكيّات التي عملت بها، وعلى العكس فإذا سادَت التوتّرات والصراعات بين الأسرة، فستؤدّي إلى إحساس المراهق بالفراغ والتوتّر وعدم الثقة ونقص الدعم المتبادل بين أفراد الأسرة، وبالتالي، تتزعزع الأفكار والأعمال التي تعلّمها من أسرته، ويكون أقرب إلى تبنّي طروحات مختلفة»[2]. لقد أثبتت الدراسات «أنّ العلاقة الوثيقة بين الأهل معًا، وبين الأهل والولد له تأثير مباشر بعملیّة التنشئة، وأثبتت كذلك أنّه إذا لم يكن الأهل ملتزمين، فسيؤدّي ذلك إلى الحدّ من قدرة الطفل على تنمية التزامه الدينيّ، ويكون عُرضة لتغيير دينه أو التخلّص منه. وإذا كان الوالدان يتنازعان توجّهات دينيّة مختلفة؛ فإنّ هذا الأمر أيضًا سيؤثّر على الولد سلبًا،

(1) المصدر نفسه، ص122.

(2) حسين حسن سليمان، السلوك الإنسانيّ والبيئة الاجتماعيّة، ص170.

ويشكّل ضغطًا عليه»[1]. «كما إنّ الوضع الاجتماعيّ للأسرة يؤثّر بشكل كبير على التنشئة، فالأسر الفقيرة لا تملك ألعابًا ولا كتبًا لتثقيف الولد، بينما تستطيع الأسر الغنيّة بفعل وجود وفرة مصادرها أن تنمّي قدرات الطفل العامّة، ومنها الدينيّة»[2].

وتواجه التنشئة الأسريّة مشكلة خاصّة قد تقع فيها بعض الأسَر، تتمثّل في اختلاف دين الأب عن دين الأمّ، خاصّةً حين تكون الاختلافات الدينيّة متشعبّة الجوانب، وتدخل في مظاهر الحياة اليوميّة كلّها. وبقدر تأثّر الأبوين بثقافتهما الدينيّة وارتباطهما بالجماعات الدينيّة تصبح الاختلافات الدينيّة بين الأبوين ذات أهمّية خاصّة تنعكس على الطفل. تصل الصراعات ذروتها في مسألة تدريب الأطفال وتربيتهم، وتظهر واضحة عن أيّ جانب آخر من جوانب حياة الأسرة، «ويتضمّن الخلاف العقيدة التي يتّبعها الطفل، واختيار الاسم والمدرسة الدينيّة، أو غيرها التي سيلحق بها وأنماط السلوك والقواعد الأخلاقيّة المتعدّدة»[3] وقد تكون سيطرة أحد الوالدين وقوّته والبيئة التي يعيش فيها الولد كفيلين في انتقائه لنوعيّة التديُّن الذي سيلتزم به.

4ـ أساليب التنشئة الدينيّة في الأسرة

يمرّ الفرد الـمُنشَأ بثلاث مراحل من أوجه التعبير عن المطالب، «تبدأ المرحلة الأولى بالتعبير ما قبل اللّفظيّ؛ ذلك لأنّ وسائل الطفل لتحقيق مطالبه لا تخرج عن مجرّد الإشارات والصراخ والابتسام. ثمّ تأتي المرحلة الثانية، فيتّخذ التعبير اللّفظيّ عند الوالدين صورة الأوامر والنواهي الموجزة «افعل هذا، اترك هذا، أو هذا حرام وهذا حلال»، والأحكام التي يصدرها الآباء على سلوك أبنائهم مثل «هذا صواب وهذا خطأ». وتعتمد المرحلة

(1) Michele Dillon, **Hand Book of the Sociology of Religion**, p151.
(2) Anne Cambell & Muncer Steven, **The Social Child**, p127.
(3) المصدر نفسه، ص296.

الثالثة على الإقناع وذلك عندما يكبر الطفل، ويُدرك أنَّ مجرّد التعبير اللّفظيّ لا يجدي، ولذلك فهو يتطلّب من أبيه أن يكون مُقنعًا في مطالبه، ولا يمليها أو يفرضها عليه باعتبار أنَّه الأب»[1]. تقع المسؤوليّة الأولى لتعليم الصغار العادات والتقاليد الاجتماعيّة في المجتمعات كافّة على عاتق الأسرة، ويترتّب على ذلك أنَّ التنشئة الدينيّة في الأسرة هي المحور الأساس، وذلك لأسباب:

ـ تزوّد الأسرة وحدها الطفل بمختلف الخبرات والتجارب الدينيّة، أمّا المؤسّسات الأخرى كالمدرسة، فيبدأ دورها لاحقًا.

ـ تُعتبر الأسرة من أهمّ العوامل الثابتة في حياة الطفل، وتُمثّل أكبر قوّة اجتماعيّة مؤثّرة في حياة الفرد.

ـ تعتبر الأسرة في المجتمعات الإنسانيّة كافّة من أكثر الجماعات الأوّليّة تماسكًا؛ ما يؤدّي إلى نمو الألفة والمحبة والشعور بالانتماء بين أعضائها، فتيسِّر عمليّات الاتّصال وتنِّشط انتقال العادات والاتّجاهات والسلوكيّات القائمة على أسس دينيّة أو تقليديّة من الآباء إلى الأطفال.

ـ يتواجد أعضاء الأسرة في وحدة اجتماعيّة «تقوم بأدوار دينيّة وسياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة في حياة المجتمع، ومكانة الطفل تحدّدها بصفة أساسيّة مكانة الأسرة وثقافتها، لذلك تباشر الأسرة تأثيرًا مباشرًا وعميقًا في العادات والاتّجاهات المختلفة»[2].

تُسهِم مراعاة هذا التدرُّج وهذه المراحل في نجاح عمليّة التنشئة العامّة وتكاملها، ومنها التنشئة الدينيّة، فحتى يصبح الفرد في مرحلةٍ يطلب الاقناع فيها، فلن يجدي معه غير ذلك، ولو أنَّ الأهل فرضوا عليه بعض السلوكيّات

---

(1) فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن، **علم النفس الاجتماعيّ: رؤية معاصرة**، ص132ـ133.

(2) محمود حسن، **الأسرة ومشكلاتها**، ص21.

الدينيّة دون إقناع؛ فإنّ هذا الالتزام بالأغلب لن يتمّ إلّا في حضورهم، ولا يلبث أن يتوقّف مهما كانت قوّة القهر الأسريّ شديدة.

ويمكن إيراد عدد من الاتّجاهات الوالديّة السلبيّة في عمليّة التنشئة بشكل عامّ، والتنشئة الدينيّة بشكلٍ خاصّ، وهي:

4ـ1ـ اتّجاه القسوة

وهو مجموعة من الأساليب التي يتّبعها الآباء لضبط سلوك الطفل غير المرغوب فيه، «ويتضمّن العقاب الجسميّ، أي: كلّ ما يؤدّي إلى الألم الجسميّ»[1]. يمكن لهذا الأسلوب أن يكون رادعًا للأفعال المحرّمة دينيًّا التي قد يقوم بها الأفراد؛ لكنّه يتضمّن نتائج سلبيّة أكثرها وضوحًا تعلّم السلوك العدوانيّ بشكل عام، وبشكلٍ خاصّ ضد المختلفين عنه بالرأي الدينيّ، أو قد يؤدّي إلى ردّة فعل سلبيّةً على ما فُرِض عليه سابقًا حين تسنح له فرصة المخالفة.

4ـ2ـ اتّجاه الإهمال

«وهو اتّجاه يؤدّي إلى ترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه، ودونما محاسبة على السلوك المرغوب عنه، ودونما توجيه إلى ما يجب أن يقوم به أو ما ينبغي أن يتجنّبه»[2]. يعني هذا الاتّجاه تخلّي الأبوين بشكلٍ كبير عن التنشئة الدينيّة، وترك الأولاد لمؤسّسات مختلفة تؤصّل وتُنشئ فيهم الحسّ والالتزام الدينيّ، فتتحوّل التنشئة الدينيّة الثانويّة ـإن وُجِدَتـ إلى تنشئة أوّليّة.

4ـ3ـ اتّجاه التساهُل

---

(1) فاطمة الكتاني، **الاتّجاهات الوالديّة في التنشئة الاجتماعيّة**، ص76.

(2) المصدر نفسه، ص79.

يُعبِّر عن الأساليب التربويّة التي تشجّع الطفل ليحقّق رغباته بالشكل الذي يحلو له، والاستجابة المستمرّة لمطالبة وعدم الحزم في تطبيق منظومة الثواب والعقاب. هذا الاتّجاه وإن كان مراعيًا للتنشئة على الالتزام الدينيّ، إلا أنّه لا يُسهم بطريقة ناجحة في تشكّل الالتزام الدينيّ عند الأولاد؛ ذلك أنّ تثبيت هذا الالتزام يعتمد على تطبيق منظومة الثواب والعقاب، وعدم التساهل في بعض الأفعال، وعلى بعض السلوكيّات في مقابل غضّ الطرف عن بعض الأفعال العابرة والتسامح معها.

4-4- اتّجاه التسلُّط

يقوم على «المبالغة في الشدّة دون الاهتمام بحاجات ورغبات الطفل، وفرض الطاعة المعتمِدة على أساليب قسريّة كالتهديد والعقاب الجسميّ أكثر من أساليب الشرح والتفسير لتنظيم سلوك الطفل، بحيث يفرض أحد الوالدين رأيه على الطفل»[1]. قد يُسهم هذا الاتّجاه في إيجاد شخصيّة متصلّبة دينيًّا، قد تكون متطرّفة من الناحية العقديّة أو إلى النأي والابتعاد عن الالتزام الدينيّ.

تُسهم هذه الأساليب السلبية مضافًا إلى غيرها في بلورة التزام دينيّ محدّد، يترك آثاره على الـمُنشَإ في مرحلة عمريّة متقدِّمة عن الطفولة، تُختصر بالتزام سلبيّ يترك آثاره السيئة على المجتمع.

يطلّ في مقابل هذه الاتّجاهات اتّجاهُ السواء أو الاعتدال في التربية الدينيّة، وهو يقوم على ممارسة الأساليب السويّة من وجهة نظر الحقائق التربويّة، وعدم ممارسة الأساليب المعبّرة عن الاتّجاهات السلبيّة. حيث يرتبط إيجابيًّا بزرع الثقة بالنفس والقدرة على تحمّل المسؤوليّة والتكاليف الفرديّة، والاقتناع بالمفاهيم الدينيّة والدفاع ذاتيًّا عنها، والامتناع اختيارًا

---

(1) أبو النيل، علم النفس الاجتماعيّ، ص46.

عن المحرّمات، والسعي لفعل الواجبات والطاعات، والالتزام بالآداب والأخلاق الدينيّة، ورفد العقل والقلب بالمعطيات والحاجات المطلوبة.

يؤدّي هذا الاتّجاه إلى إيصال الطفل إلى مرحلة الالتزام الفعليّ، سلوكيًّا من خلال فعل الواجب وترك المحرَّم الدينيّين، ومعرفيًّا من خلال فهم المضامين والمعارف الدينيّة، بحيث يقتنع أو على الأقلّ يكتفي بالأجوبة المقترحة، وشعائريًّا من خلال القيام بما يمليه عليه التزامه الطائفيّ والدينيّ.

5ـ المرحلة العمريّة

تعدُّ التنشئة الأسريّة عاملًا محفّزًا للتطبيع الدينيّ؛ لكنّ هذه التنشئة تجد مداها الفاعل في مرحلة عمريّة خاصّة، لا تلبث أن تضمحل بعدها تحت تأثير مؤسّسات أخرى للتنشئة الاجتماعيّة.

تهذِّب الأسرة سلوك الأطفال في مرحلة الطفولة، وتجعله سلوكًا اجتماعيًّا مقبولًا من المجتمع، وتغرس في نفسه القيمَ والاتّجاهات المرضية من قبل المجتمع، «فالطفل يعتمد على الوالدين لإشباع حاجاته البيولوجيّة والنفسيّة، فتكون إمكانية التأثير فيه عالية، فينصاع لأوامر القيّمين على الأسرة ونواهيهم، ويتقبّل توجيههم وإرشادهم للحصول على رضاهم، وبذلك يمتصّ الطفل المعايير والقيَم التي يعتنقها الآباء، ممّا يساعد الأسرة على عمليّة التطبيع الاجتماعيّ»[1].

في المرحلتين الأوّليّتين من عمر الطفل بحسب بياجيه (من الولادة وحتى السادسة) «تؤدّي البيئة المنزليّة دورًا حاسمًا في تطوّر تفكيره، فهو لا يعرف ما ينفعه وما يضرّه في هذه السنوات الأولـى، كما إنّه غير قادر على التمييز بين الأمور الصالحة وغير الصالحة بالنسبة لأعماله الحاضرة، وبالتالي، فهو لا يستطيع مشاركة المجتمع بصفته عضوًا فيه إلّا بعد مروره

---

(1) عبد الفتاح دويدار، علم النفس الاجتماعيّ: **أصوله ومبادئه**، ص97.

بعمليّات تصنع منه شخصًا قادرًا على أداء الأدوار الاجتماعيّة، والتي تشمل السلوكيّات الدينيّة»[1]. «إنّ هاتين المرحلتين من عمر الطفل تُعدَّان حاسمتين في تديُّنه أو عدمه؛ لأنّ التأسيس الوثيق في المراحل الأولى هو الأساس الذي ينطلق منه الفرد انكفاءً أو التزامًا بالدين، وهنا يكون دور الأهل أساسيًّا في التنشئة»[2].

يتعلّم الطفل المبادئ الأخلاقيّة منذ السنوات الأولى في حياته، ويتلقى هذه القيم من الآباء والأمهات، والكبار المحيطين به والمشرفين عليه، تتكوّن عنده معرفة بالخير والشرّ؛ لكن يختلف مفهوم الخير والشرّ عند الطفل عنه عند الراشد، فالخير في نظره هو الأشياء التي يُصرَّح له بالقيام بها، أمّا الشرّ، فهو الأعمال التي لا تُرضي الكبار. فالطفل في مراحله الأولى يتقبّل من الوالدين القيمَ الخلقيّة دون مناقشة أو فحص أو تمحيص، وعندما يكبر يأخذ في مناقشة هذه القيم، خاصّةً مع تعرُّضه لأنواع جديدة من التنشئة الاجتماعيّة وتعرِّفه إلى أشخاص مختلفين، فلا يقبل المواعظ والإرشادات دون تفكير بها، «وعندما يصل إلى مشارف المراهقة؛ فإنّه يتناول مبادئه ومبادئ الكبار؛ بل وسلوك الوالدين بالنقد؛ بل يفكّر في قيم المجتمع وفحواها ومعناها والحكمة من ورائها»[3].

تعدّ مرحلة المراهقة حلقة وسط بين مرحلتَي الطفولة والشباب، وتتميَّز بالنمو الجسميّ السريع الذي ينتهي بوصول الطفل إلى مرحلة البلوغ، مضافًا إلى النموّ العقليّ والاجتماعيّ. تمثِّل هذه المرحلة للوالدين نوعًا خاصًّا من التحدّي، فالأولاد لم يعودوا أطفالًا يستمعون إلى نصائح الآباء ويلتزمون بتعليماتهم؛ بل أصبحوا أفرادًا آخرين، لهم مبادئهم

(1) مجموعة باحثين، الطفل في الوطن العربيّ، ص186.

(2) Peter Hill & Hood Ralph, **The Psychology of Religion**, p125.

(3) عبد الرحمن عيسوي، دراسات في علم النفس الاجتماعيّ، ص417.

وأفكارهم التي تؤثِّر بشكل مباشر على سلوكيّاتهم. «أحيانًا، يستطيع الآباء أن يتفهّموا العلاقة بين هذه التغيّرات وأنماط السلوك الجديدة التي ينتهجها الأبناء، وأحيانًا يفشل الآباء في تفهم ذلك، فتحدث توتّرات ومشكلات، وأحيانًا صراعات»[1].

تُشكِّل هذه المرحلة التحدّي الأكبر للتنشئة الدينيّة الأسريّة؛ ذلك لأنّ كثيرًا من الأُطر والأُسس والسلوكيّات التي عمد الوالدان على زرعها وتطبيع الأبناء عليها، تُصبح عرضةً للتغيُّر وللتبدّل مع تلمّس الأبناء أُسُس جديدة من مؤسّسات التنشئة المتجدِّدة. وكلّما توافقت مؤسّسات التنشئة الجديدة مع اتّجاه الوالدين، كلّما كان ضمان عدم التغيُّر أكبر بالنسبة إلى الأولاد.

طبقًا لمنطق بياجيه؛ فإنّ الطفل -بالتدريج- «يتعلَّم أنّ القواعد الأخلاقيّة التي يضعها الكبار ليستَ مُطلقة، ويمكن تعديلها لكي تُناسب الظروف، بحيث تُحقِّق الصالح العام والخير الأكثر. كما إنّ الأفكار الدينيّة المستودَعة من الأهل تختلف مع تقدُّم الطفل في المرحلة العمريّة، ففكرة الصغير عن الله فكرة ماديّة مجسّمة، أمّا المراهق، فتأخذ الفكرة معانيَ مجرّدة أوسع من المعاني الماديّة»[2].

يتحوّل الشاب في أواخر مرحلة المراهقة نحو الدين مرّةً أخرى، من خلال وصوله إلى مرحلة اليقظة الدينيّة؛ إذ يميل إلى مناقشة أمور، مثل: الثواب والعقاب، أو الجنّة والنار، والخلود، والقضاء والقدر، والجبر والاختيار. وفيما يعتبر كثير من علماء النفس أنَّ فترة المراهقة تمرّ بمرحلة ارتباك خُلقيّ، وتغير في القيم، وقبول القيم الدينيّة أو رفضها؛ فإنّ أغلبيّة المراهقين -بحسب بعض الدراسات- في المرحلة الأخيرة للمراهقة

---

(1) حسين حسن سليمان، **السلوك الإنسانيّ والبيئة الاجتماعيّة**، ص160.

(2) عبد الرحمن عيسوي، **دراسات في علم النفس الاجتماعيّ**، ص423.

تحتفظ بالاتّجاهات الدينيّة التي يعتنقها الوالدان، ويعتنقون مبادئ تشبه مبادئ الوالدين في الفلسفات السياسيّة والأخلاق والجنس. ففي إحصائيّة أجريت عن هؤلاء المراهقين، نتجَ:

- «84٪ أعضاء في الكنيسة
- 50٪ يرتادون الكنيسة بانتظام
- 10٪ لم يذهبوا للكنيسة
- 75٪ يعتقدون اعتقادًا راسخًا بوجود الله»[1].

لا جدال في وجود اختلافات واضحة بين طفلٍ وآخر، ولا يقلّ هذا الاختلاف بالعمر الذي تجري فيه هذه المراحل المُتتابعة فقط؛ ولكن، كذلك بالنسبة إلى طبيعة السلوك والتصرُّفات التي يُعبِّر عنها الفرد، فخلال عمليّة النموّ العمريّ يظهر تغيّران واضحان: «**الأوّل**: هو نقص عدد الساعات التي يمضيها الابن مع أسرته وعدم حصوله على متعة كافية من وجوده مع أسرته. **والثاني**: يتمثّل في زيادة موازية في علاقاته وتكوين صداقة مع أطفال يقاربونه في العمر»[2] وعلاقات مع مؤسّسات تنشئة أخرى، كالكشّاف والحزب، مضافًا إلى المدرسة. يتدرّج الطفل خلال هذه الفترة في انسجامه مع الآخرين، وتحدّد كلّ مؤسّسة اجتماعيّة كالأسرة والمدرسة وغيرها مدى تأثيرها به، وانعكاس قيمها عليه بمقدار ما تستجيب لحاجاته، وتجيب عن أسئلته وطروحاته.

أخيرًا، إذا كان الطفل في مراحل نموّه الأولى يخضع للمعايير الأخلاقيّة؛ لأنّ الأسرة تفرض عليه ذلك؛ فإنّه في مرحلة لاحقة يلتزم بالقيم الأخلاقيّة؛ لأنّ الدين يتطلّب منه ذلك، وهذا المظهر للتطوّر يُمثّل تحوّلًا

(1) المصدر نفسه، ص421.

(2) محمود حسن، **الأسرة ومشكلاتها**، ص342.

من مستوى التكيُّف الاجتماعيّ للأوامر والنواهي التي تفرض الأسرة إلى مستوى التكيُّف الاجتماعيّ للأوامر الدينيّة.

ب- الأسرة والتنشئة الدينيّة في الإسلام

ترتبط الحياة الأسريّة والتنشئة الدينيّة في مؤسّسة الأسرة ارتباطًا وثيقًا بالمفاهيم والمضامين الدينيّة التي يعتنقها الأفراد؛ إذ تترك آثارها على ملامح الأسرة وتفاصيل التنشئة التي تتمُّ من خلالها. فالعقيدة من الزاوية الاجتماعيّة ليست مجرّد نظام للعبادة أو الشعائر التقليديّة؛ بل هي تركيب ثقافيّ، وبشكل خاصّ، الإسلام ليس شكلًا للعبادة، ولكنّه «أسلوب للحياة والتفكير، وطريق للتعامل مع مواقف الحياة، ومجموعة من القيم والمثل العليا، هذه المظاهر الكبرى للعقيدة التي تندمج في نسيج الحياة، تتركّز بصفة خاصّة في جوانب الحياة الأسريّة الدقيقة، ويعتبرها رجال الدين موضع اهتمامهم ورعايتهم»[1].

1- الإسلام وتنظيم الأسرة

تأسيسًا على مراجعة لأكثر من عشرة مصنّفات ومراجع حول نظرة الإسلام إلى الأسرة، يظهر أنّ أغلب المفسّرين أو الكتّاب اعتمدوا على مجموعة من العناوين، تبدأ بأهميّة الزواج في الإسلام، وكيفيّة اختيار الشريك، وتفاصيل الخطوبة، وآداب الزواج، ومستحبات عقد القِران، وحقوق الزوج والزوجة، والأحكام المتعلّقة بالحياة الزوجيّة، ووظائف الأسرة، وصولًا إلى الانفصال وتربية الأولاد.

يقول باقر شريف القرشي إنّه ليس للإسلام رأيٌ خاصّ في تحديد الأسرة، وإنّما تابعَ اللّغة والعرف العامّين فيها، فالأسرة شاملة للزوجين

(1) باقر شريف القرشي، نظام الأسرة في الإسلام، ص18.

والأبناء والأرحام، وبهذا المعنى الشموليّ قد سنّ لكلّ فردٍ تجاه أسرته حقوقًا ومسؤوليّات أدبيّة واقتصاديّة جعله مسؤولًا عن رعايتها والقيام بها.

يعتبر الإسلام الأسرة الخليّة الاجتماعيّة الأولى التي تبني المجتمع بما تزرعه من مودَّة بين أفرادها، وبما تسعى إليه من التضامن والتعاون بين أعضائها، وبما تسعى إليه لبناء المجتمع الكبير. «وقد لقيت الأسرة اهتمام القرآن بتنظيم أحكامها مفصّلة، حين بيّنَ لكلّ فرد فيها حقوقه وواجباته»[1].

يُرجع السيّد محمد حسين فضل الله قضيّة الزواج والنزوع إلى تكوين الأسرة إلى الشعور العميق بالحاجة إلى «أن يكمل الإنسان -رجلًا وامرأة- ذاته من خلال ارتباطه بالجنس الآخر، انطلاقًا من الفطرة التي فطر الله الناس عليها، الكامنة في تكوينه الإنسانيّ الذي تختلط فيه الحاجة الروحيّة إلى الزوجيّة بالحاجة الجسديّة إلى إرواء الرغبة»[2].

لذلك يدفع الإسلام الرجل إلى الزواج وبناء الأسرة، ويفتي أكثر علماء الشيعة باستحباب الزواج سواء في ذلك الرجال والنساء، «لكن يفتي بعضهم بالاستحباب بشرط أن تكون نفسه قد تاقت ورغبت بالجنس الآخر»[3].

يركّز المصطلعون بمسائل الأسرة وشؤونهم على تأكيد الأهداف المرجوّة من بناء الأسرة، ويستمدّون من خلال النصّ القرآنيّ والروايات الشرعيّة غايات ومهامًّا واضحة ومفصلّة للزواج، «بعضهم يحدّدها بالحاجة الجنسيّة، «فإثارة الرغبة الجنسيّة من خلال الزواج أمر إيجابي؛ لأنّ ممارسة هذه الغريزة لنشاطها الطبيعيّ ينعكس إيجابًا على صحّة الإنسان الجسديّة والنفسيّة، ويعطيه فرصة التمتّع والتلذّذ، ويكون ذلك

---

(1) عبد الرحمن الصابوني، **نظام الأسرة وحل مشكلاتها في الإسلام**، ص26.

(2) محمد حسين فضل الله، **على طريق الأسرة المسلمة**، ص13.

(3) حسن موسى الصفّار، **فقه الأسرة**، ص39.

سببًا للتناسل والتكاثر»[1]. ويذهب بعضهم إلى الأهداف الأوسع من نواة الأسرة؛ لينظر إليها من مرآة المجتمع الإسلاميّ؛ إذ يقول الدكتور علي القائمي «إنّ وصايا الإسلام لتشكيل الأسرة ليس فقط من أجل الاستقرار والاطمئنان النفسيّ؛ بل لإنشاء مؤسّسة أخلاقيّة اجتماعيّة اقتصاديّة، ونواة لمجتمع هادف ومتطوّر... للوصول إلى التكامل بين الجنسين، والإنجاب، وتربية جيل عظيم»[2]. ويتجه آخرون إلى «أنّ أحد أهمّ أهداف الزواج وبناء الأسرة يتحقّق من خلال إنجاب الذريّة والأولاد الأصحّاء الأطهار، لحفظ النسب ونقاء الدم»[3]، وتربيتهم على المبادئ الدينيّة والعلاقة الروحيّة بالله، وتنشئتهم على الهداية والإيمان.

وحتى يصل المسلم إلى أهداف الزواج، وأهمّها الأولاد الصالحون، يركّز الإسلام على الزواج من المرأة المؤمنة المتديّنة، ويؤكّد على دراسة البيئة التي نشأت فيها الفتاة، ومدى تأثيرها في تكوين شخصيّتها من ناحية الأخلاق والسلوك العام، والتحذير من الاستغراق في المجال الجسديّ بعيدًا عن الوعي الشامل لسلامة العلاقة ونجاحها. انطلاقًا من ذلك يقول السيّد محمد حسين فضل الله: «نجد الحسّ الدينيّ لدى المرأة أساسًا لعمليّة الاختيار الصالح في نظر الإسلام؛ وذلك لأنّ التديُّن الحقّ يحوِّل المرأة إلى عنصر خير في عواطفها، ومشاعرها، وتفكيرها، وسلوكها.. ويقودها إلى تقديس الحياة الزوجيّة.. طلبًا لما عند الله»[4]. نجد في المقابل نصوصًا أخرى تضع شروطًا للزواج الناجح في الإسلام من ناحية الرجل، منها: «أن يكون تقيًّا نقيًّا متديِّنًا ضمن دائرة الشرع والأحكام الشرعيّة، كما ترتكز كثير من الإرشادات الدينيّة على أن تكون تنشئة الزوج والزوجة تنشئة

---

(1) المصدر نفسه، ص42.

(2) علي القائمي، تكوين الأسرة في الإسلام، ص13.

(3) وهبة الزُّحيلي، الأسرة المسلمة في العالم المعاصر، ص21.

(4) محمد حسين فضل الله، على طريق الأسرة المسلمة، ص72.

إيمانيّة متديِّنة، لما يمكن أن يؤثّر على العلاقة بينهما ضمن التنشئة الجديدة التي سيتولّون القيام بها لاحقًا»[1].

ينطوي التركيز على عنصر الإيمان رغبةً جادّةً في الإسلام، على أن يكون التفاعل في الأسرة قائمٌ على التديُّن؛ ما يسمح لمساحات واسعة من التلاقي، ويؤسِّس لجيلٍ جديد يكون الالتزام الدينيّ أحد ركائز عناصره.

أمّا داخل الأسرة، فقد نظّم الإسلام الأدوار بين الرجل والمرأة؛ إذ جعل القرآن «حقّ القوامة للرجل، فهو يتحمّل مسؤوليّة الكيان العائليّ بالمبادرة إلى تأسيسه؛ حيث يطلب يد الفتاة، ويتكفّل بالإنفاق على متطلّبات الحياة الأسريّة، ويتصدّى لحمايتها والدفاع عنها»[2]. فهو المكلّف بإدارة شؤون الأسرة وقيادتها قيادةً حكيمة، لتحقيق أغراضها، ويوفّر لها ما تحتاجه من مستلزمات ماديّة. ويحيل مفسّرو القرآن وعلماء الإسلام سبب القوامة إلى أمرين وردا في القرآن: ﴿ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعۡضَهُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡ﴾[3]؛ إذ تعتبر الآية أنّ ثمة سببين للقوامة:

- «بما يتفاضل مع الرجال من القوّة في الأعمال، وإعمال العقل، وتغليبه على العاطفة، وحسن التدبير في الأمور المعيشيّة.

- بأنّهم ينفقون على الأسرة ومتطلباتها؛ حيث يجب على الزوج النفقة على أسرته، وتأمين أسباب الحياة من المسكن والمأكل»[4].

تأسيسًا على مبدإ القوامة يظهر عدد من الواجبات على الرجل

---

(1) باقر شريف القرشي، **نظام الأسرة في الإسلام**، ص50.

(2) حسن موسى الصفار، **فقه الأسرة**، ص351.

(3) سورة النساء: الآية 34.

(4) مجيد الصيمري، **الزواج في الإسلام**، ص81.

والمرأة، على المستويين التشريعيّ والأخلاقيّ، أوّلها أن تستجيب لمتطلباته الجسديّة، ومن الحقوق التي يركّز عليها بعض المصنّفين، هي طاعة الزوجة لزوجها، وامتثال أوامره، والانتهاء عما ينهى عنه، وعدم الخروج إلّا بإذنه (اختلفوا في ظروف وجوب هذا الحقّ)، بالمقابل يجب على الرجل أن يعاملها بالعدل والإحسان، ويعاشرها بالمعروف، ويؤمن لها النفقة المناسبة لشأنها ومكانتها.

انطلاقًا ممّا سبق، نجد «أنّ مسألة القوامة ووجوب النفقة على عاتق الرجل، مما يستدعي أن يكون له قدرة أكبر من المرأة في تحديد أهداف التنشئة الأسريّة، لكن يتجلّى دور الأمّ في رعايتها المنزليّة للأولاد وتربيتهم وفقًا للمبادئ الدينيّة»[1].

نظريًّا نجد حرصًا شديدًا من الإسلام على توفير سبل التنشئة الدينيّة قبل الزواج من خلال اختيار الزوج والزوجة المتديِّنة، والأهمّية الكبيرة التي تُعطى لتديُّن الأب القوّام على الأسرة، مع وجود دور أساس بل رئيس للمرأة التي ليس عليها واجب العمل للإنفاق على الأسرة، فتتفرّغ للتربية على الإيمان والتديُّن.

2ـ التربية الدينيّة في الأسرة المسلمة

من أهمّ الأسباب التي تستدعي بناء الأسرة المسلمة كما سبق وذكرنا، بناء جيلٍ صالح على أساس الهداية والإيمان، «فتربية الأطفال تربية سليمة فريضة روحيّة مقدّسة، وواجب شرعيّ بنظر الإسلام؛ حيث صرّحت الروايات بمسؤوليّة الأبوين في تربية الطفل، وأنّ التنشئة الروحيّة والتنشئة الخلقيّة لمواهب الأطفال واجبٌ دينيٌّ يستوجب أجرًا وثوابًا من الله تعالى، وأنّ التقصير في ذلك يُعرِّض الآباء إلى العقاب»[2]. وأكّد الخطاب الدينيّ أنّ

---

(1) باقر شريف القرشي، **نظام الأسرة في الإسلام**، ص68.

(2) محمد تقي فلسفي، **الطفل بين الوراثة والتربية**، ج2، ص6.

الأهل الذين يهتمّون لتربية أبنائهم، «فإنّ أبناءهم سيدعون لهم بعد الموت، وسيكونون عاملًا أساسيًّا في دخولهم الجنّة، وإن لم يحسنوا تربيتهم وأصبحوا عصاة، فسيدخل الآباء والأمهات والأبناء جميعًا إلى النار، أمّا الأبناء فلأعمالهم السيئة، وأمّا الآباء فلسوء تربيتهم أو لتقصيرهم في ذلك»[1]. تدفع هذه النصوص الملزمة من جهة، والرادعة من جهةٍ أخرى، قوام الأسرة المتمثل بالوالدين دفعًا جادًّا وقويًّا لتربية أسرته والاهتمام بها، وعدم التفريط بأيّ وسيلة من وسائل التربية، وإلّا لزمَ من ذلك العاقبة السيئة له ولهم.

بدأت عناية الإسلام بالطفل منذ لحظات ولادته الأولى، فدعا «إلى تلقينه الشهادتين اللّتين بهما يكون الإنسان مسلمًا، وهما: الشهادة بوحدانيّة الله، ونبوّة الرسول، والصلاة لذكر الله، لكي تبدأ شخصيّته بالتشكّل والتكوّن الإيمانيّ، والاستقامة السلوكيّة، والتعامل الصحيح، ولكي تتثّبت القاعدة الفكريَّة الصحيحة في عقله ونفسه»[2].

إنّ الأساس الأوّل الذي يُوجبه منظرو التربية الأسريّة المسلمون، هو تعليم الطفل وإشعاره بوجود الله والإيمان به، ذلك «أنَّه عندما يبدأ جهاز الإدراك عند الطفل بالنشاط والعمل؛ فإنّ نفسه تكون مستعدّة تمامًا لتلقي الإيمان بخالق العالم، وأنَّه هو الذي خلق النباتات والحيوانات والجمادات، وأوجد الليل والنهار، والذي يرزق الجميع، ويراقب أعمال الإنسان في جميع اللّحظات تثيب الإنسان على الحسنات ويعاقبه على السيئات»[3].

يلخّص الدكتور وهبة الزحيلي مضمون التربية الأسريّة بالإيمان بأمور:

ـ التربية الإيمانيّة والعقديّة بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، وأنّ علمَ

(1) حسين مظاهري، تربية الطفل في الإسلام، ص11.

(2) محمد تقي فلسفي، الطفل بين الوراثة والتربية، ج1، ص350.

(3) عباس حرب، تربية الأطفال برواية أهل البيت (ع)، ص174.

الله محيط بالأشياء، وأنّ الإنسان مخيَّرٌ على ما يفعل، ويعرِّف الولد بالقرآن الكريم وعظمته، ويرسِّخ في قلبه حبّ النبيّ ووجوب اتّباعه.

ـ التدريب على العبادة، فالولد قبل البلوغ غير مكلّف بالتكاليف الشرعيّة، ولكنَّ إعداده لمرحلة البلوغ وما يليها، يتطلّب تربويًّا وشرعيًّا تدريبه على ممارسة العبادة، لتصبح جزءًا حيويًّا وعادة متأصّلة من حياته؛ إذ يتدرّب على الصلاة والصوم وغيرها من الواجبات الشرعيّة.

ـ التوجيه الأخلاقيّ من خلال تقويم الطباع والعادات، وتكامل الشخصيّة، وبناء النفس، كالصدق والأمانة، والحلم وصفاء النفس، وعفّة اللّسان، وحُسن الخلق، والآداب المختلفة.

ـ التربية الروحانيّة التي تقوم على تربية المشاعر وتنميتها؛ لتحقيق سمو النفس، والخشية من الله، والخوف منه، والتأمّل في عظمته، والانصياع والتسليم لأمره.

ـ مضافًا إلى هذه الأنواع من مضمون التربية، «توجد خصائص وأنواع مختلفة بالتربية الاجتماعيّة والجماليّة والعقليّة وغيرها»[1].

وعلى الصعيد الشيعيّ اللبنانيّ، فقد ورد في كتاب «التربية الأسريّة» الذي يُدرّس كوُرَش تربية دينيّة للأهل في مناطق المسلمين الشيعة أنّ ثمة هدفين للتربية الدينيّة:

الأول: «**هدف نهائيّ وغائيّ**: وهو القرب من الحقيقة المطلقة لكلّ الكمالات، وهو الله، والمقصود من القرب خصوص القرب المعنويّ والروحيّ من خلال حضوره تعالى الدائم في حياة الإنسان، ليعيش الإنسان في ظلّ العبوديّة والعبادة لله تعالى وطيّ مدارج الكمال»[2].

---

(1) وهبة الزُّحيلي، الأسرة المسلمة في العالم المعاصر، ص28ـ29.

(2) جمعيّة المعارف الإسلاميّة، التربية الأسريّة، ص252.

الثاني: هدف مرحليّ: وهو المقدِّمات والأرضيّة الصالحة التي تُهيّء الأمر لتحقيق الهدف النهائيّ؛ إذ توجد أربعة أهداف مرحليّة ينبغي أن يلحظها الوالدَين أثناء أدائهم لواجب التربية الدينيّة وهي:

- على المستويين المعرفيّ والعمليّ: معرفة الله، الإيمان بالتعاليم الدينيّة، التقوى، وعبادة الله وشكره.

- على مستوى الاستعدادات والقابليّات: تنمية قوّة العقل والفكر، معرفة النفس، تنمية روح طلب الحقيقة والفضيلة، والميل لاكتساب الفضائل الأخلاقيّة.

- الارتباط العمليّ بالقادة المعصومين.

- على مستوى ارتباط الإنسان بمحيطه من خلال «التعرُّف على الطبيعة، والاستفادة منها، واحترام الوالدين والناس، والحفاظ على حرمتهم، وتنمية الروح الجماعيّة والأخوّة، والصداقة، والوفاء بالعهود والوعود»[1].

يُفرِّق الإسلام في تربية الأسرة بين ثلاث مراحل من مراحل التربية الدينيّة، تستمدّ شرعيّتها من أحاديث في السنة النبويّة وأهل البيت، أشهرها رواية تُنسَب إلى الإمام الصادق (ع): «دع ابنك يلعب سبع سنين، ويؤدّب سبعًا، وألزمه نفسك سبع سنين؛ فإن أفلح، وإلّا فلا خيرَ فيه»[2]، وبروايةٍ أكثر تفصيلًا يقول: «الغلام يلعب سبع سنين، ويتعلّم الكتاب سبع سنين، ويتعلّم الحلال والحرام سبع سنين»[3].

تؤكِّد هذه الإرشادات الواردة في الروايات على الاهتمام بمرحلة نضج الطفل في سنّ السبع سنوات؛ إذ يجب على أهله الملتزمين أن ينهضوا

(1) المصدر نفسه، ص53ـ54.

(2) حسين الطبرسي، **مستدرك الوسائل**، ج51، ص165.

(3) الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، ج3، ص492.

بعبء تعريفه وتربيته على المفاهيم والقَيم الدينيّة، وتطبيعه على سلوكيّات وأفعال الدين، يعتمدون في ذلك على أمور:

- **التعليم**: حيث يغرس في نفسه «روح الدين من خلال التعليم المباشر للأخلاق والمفاهيم الحميدة، ولأحكام الشرع وتفاصيل العقيدة»[1]؛ إذ يفصّلان له تفاصيل العقيدة والشريعة والأخلاق والمفاهيم الدينيّة.

- التمرين والتدريب على الطاعات: بحيث يؤدّي الصلاة والصيام أمام الأهل، ويمارس الطهارة والوضوء أمام الوالدين.

- **المراقبة**: فلا يكتفي الوالدان بالتعليم والتمرين إنّما يراقبان السلوك، ويختاران الأصدقاء، ويؤدّيان الواجبات، ويلتزمان بتفاصيل الأحكام، وكذلك يراقبان الأفكار التي تُطرح للتأكّد من صحّتها، تمهيدًا لعمليّة الإرشاد والتوجيه الدينيّ.

- **القدوة**: حيث يركّز الإسلام «على وجوب المثل الأعلى والقدوة الحسنة، وقد يشكّل الوالدان بنفسهما قدوة لأبنائهما في مجال التديُّن والأخلاق، وقد تتواجد قدرات أخرى تتمثّل بالرسول وأئمّة أهل البيت»[2].

---

(1) باقر شريف القرشي، **نظام الأسرة في الإسلام**، ص138.

(2) عباس حرب، **تربية الأطفال برواية أهل البيت (ع)**، ص104.

الفصل الثالث
أثر التنشئتين الحزبيّة والمدرسيّة في تديُّن الشباب الشيعيّ

مقدِّمة

تجدُ دراسةُ عمليّةِ التنشئةِ الاجتماعيّةِ التي أنجزناها في الفصل السابق، سواء في البحث عن المفهوم، أو التعريف، أو الأنواع، أو المؤسّسات، تمامَها وكمالَها في التركيز على المؤسّسات الثلاث: الأسرة والمدرسة والحزب، وفقًا لما تقتضيه الإشكاليّة، وتوصّلًا لما هو مرتجى من هذا البحث.

تُحتِّم علينا دراسة هذا الفصل أن نُعمِّق دراسة الالتزام الديني وبعض مؤسّساته، وصولًا إلى أن نعرض مصاديق ونماذج عمليّة لكلٍّ منها. فالبحث في التنشئة الحزبيّة يبقى عامًّا ما لم نضيّق عدسة البحث إلى الخصوصيّة اللبنانيّة؛ بل إلى الخصوصيّة الشيعيّة، وكذا في البحث عن المؤسّسات التربويّة، فهي وإن كانت مشتركة على الصعيد الوطنيّ في المدرسة الرسميّة إلّا أنّها تَضيق على الجانب الشيعيّ؛ لتشمل مؤسّسات عدّة.

فلا بد من بحث ودراسة المناهج والأصول والأسس والأساليب التي تعتمدها كلّ من هذه المؤسّسات في تديُّن الطلّاب، مع العلم باختلاف المصاديق والأساليب.

انطلاقًا ممّا ذكرنا، نعطي في هذا الفصل أنموذجًا مصغّرًا عن التنشئة ودورها في الالتزام الديني، وذلك انطلاقًا من مؤسّسات التنشئة؛ إذ نستهلّ البحث بتحديد الالتزام الديني ومستوياته عند الشيعة. ثمَّ نعرض للتحفيز الدينيّ الذي تمارسه المؤسّسات الدينيّة للتأكيد على التزام الأَهل بالتنشئة الدينيّة؛ إذ نتعرَّض لنظرة الإسلام حول تنظيم الأسرة والتربية الدينيّة الأسريّة؛ ما يفتح لنا المجال لرصد الفعاليّة الدينيّة الدافعة نحو تكثيف التنشئة على الالتزام الدينيّ في الأسرة، وما يمكن أن يُنتج عنها على صعيد الأسرة والأطفال.

أوّلًا: الدين والتديُّن عند المسلمين الشيعة

بعد استعراض «الدين والتديُّن» كمفهوم في الأبحاث السابقة، لا بُدّ من الولوج إلى دائرة البحث المحدّدة، «وهي دائرة تتحدّد اجتماعيًّا ودينيًّا ضمن المجتمع اللبنانيّ وداخل الدين الإسلاميّ لتنطبق على الشيعة الإماميّة»[1] في الجمهورية اللبنانيّة.

يتميَّز الشيعة -كباقي الطوائف اللبنانيّة- بمحدّدات معيّنة تجمعهم مع محيطهم وخصوصيّتهم الوطنيّة، وبمفاهيم مشتركة يتوحدّون فيها مع باقي الطوائف الإسلاميّة من جهة، ويتمايزون بمجموعة من الرؤى والأفكار ضمن خصوصيّتهم المنطلقة من تاريخهم، والمستمدّة من عقيدتهم من جهة أخرى.

بين هذا وذاك، يمكن الوصول إلى نقاط نظريّة وعمليّة محدّدة توضِّح تجليات الإيمان والتديُّن على مختلف الأبعاد عند الشيعة، وتضع نقاطًا دقيقة تمكّننا من استكناه طبيعة الالتزام الدينيّ عند المسلمين الشيعة. ومن

(1) الإمامية، نسبة إلى الإيمان باثني عشر إمامًا يتعاقبون على خلافة النبيّ محمّد (ص) (انظر: كاشف الغطاء، **أصل الشيعة وأصولها**، دار الأضواء، ص23).

الجدير ذكره أنّنا وحتى نعمّق البحث، ونبتعد عن المقاربة السطحية، لن نكتفي بإيراد الجانب الفقهيّ للالتزام الدينيّ؛ بل علينا أن نستدرج البحث لمعرفة أوسع وأشمل بمفهوم التديُّن شيعيًّا، هذا الأمر يتطلّب الالتفات إلى مداخل التديُّن ومنطلقاته، وإلى المفاهيم المقدّسة التي يجلّها الشيعة، والتي تكفَّلت الإنثروبولوجيا بالبحث عن كثير من جوانبها وشكليّاتها وتفاصيلها. ويتطلب البحث في دائرة الاستهداف دينيًّا، خاصّةً أنّ المدارس الشيعيّة في هذا المجال متعدّدة، بين المدارس الدينيّة التي تحصر الدين بالجانب الفرديّ أو التي توسّعه إلى الصعيد الاجتماعيّ أو التي ترفعه إلى مستويات الحياة الإنسانيّة كافّة، وبين المدارس التي تستهدف العقل كأولويّة أو التي تستهدف القلب أو التي تجمع بينهما، ولا يخفى أنَّ أهمّ دوائر البحث تلك الدائرة المشمولة بالثواب والعقاب، وهي دائرة التكليف، أو معايير التكليف التي تنطلق من أعمار محدّدة وتكون حافلة بالأحكام الشرعيّة التي تنتظم بالأوامر والنواهي والمباحات.

أ ـ الإسلام الشيعيّ: الخصوصيّة والهويّة

بعيدًا عن المنازعات المذهبيّة المرافقة للصراع والتنافس السياسيّ المحتدم على الساحة العربيّة والإقليمية، وبما يسهِّل المقاربة النظريّة للبحث المطروح، يمكن لنا الولوج إلى مفهوم التديُّن عند الشيعة من مدخل فهم التشيُّع نفسه.

يبلغ عدد الشيعة 15 بالمئة من المسلمين في العالم، وأغلبهم من الشيعة الاثني عشريّة[1].

يشكِّل الشيعة مذهبًا ضمن مجموعة مذاهب تنضوي تحت عنوان

(1) Max Osten, **Shi'ite Identities: Community and Culture in Changing Social Contexts**, p4.

الدين الإسلاميّ، فهم يلتزمون بكثير من العقائد المشتركة كالإيمان بالله، وبرسالة النبيّ محمّد، وبالقرآن الكريم، وبيوم القيامة، وغيرها؛ لكنّهم ينفردون بخصوصيّات مذهبيّة، لطالما كانت سببًا للتهجُّم عليهم، وشعارًا يحملون لواء نشره والدعوة إليه.

يلخّص الشيخ محمد جواد مغنية الخصوصيّة الشيعيّة بقوله: «واتّفق المسلمون بكلمة واحدة على أنّ السلطة الزمنيّة والدينيّة التي كانت للرسول تُعطى لخليفته، ثم اختلفوا في ما بينهم: هل يُعيّن الخليفة بالنصّ عليه من النبيّ أو يترك الأمر إلى اختيار الأمّة؟ قال الشيعة: إنّ الخليفة يتعيّن بالنصّ لا بالانتخاب، أي: إنّ الله سبحانَه يأمر النبيّ أن يبلِّغ المسلمين أنَّه قد اختار خليفةً بعده، وأنّ عليهم أن يسمعوا له ويطيعوا، وقد صدر هذا النصّ بالفعل من النبيّ على عليّ بن أبي طالب»[1].

ويقول ابن خلدون في مقدّمته: «اعلم أنَّ الشيعة لغةً هم الصحب والأتباع، ويُطلَق في عرف الفقهاء والمتكلّمين من الخلف والسلف على أتباع عليّ وبنيه»[2].

تعدّدت الأقوال والآراء في بداية انطلاق التشيُّع، بين قائلين إنَّ ظهور المذهب الشيعيّ كان بعد وفاة النبيّ، حين اختلفت الآراء في خلافته، وبين قائلين إنَّه بعد مقتل الخليفة الثالث عثمان بن عفان وتولّي الإمام عليّ الخلافة، وبين من يقول إنَّها بعد واقعة كربلاء وغيرها. إلّا أنَّ علماء الشيعة يؤكّدون أنّ ظهور المذهب كان في زمن النبيّ الذي نصّ بوضوح على خلافته. يقول السيّد محمد حسين الطباطبائي: «يجب أن نعلم أنّ بداية ظهور الشيعة تعود إلى عهد رسول الله، وأنّ في حياته أطلق لفظ

(1) محمد جواد مغنية، الشيعة في الميزان، ص15.

(2) رسول جعفريان، الشيعة في إيران، ص6.

«شيعة عليّ» للمرّة الأولى»[1]. وورد في تاريخ ابن خلدون: «كان جماعة من الصحابة يتشيّعون لعليّ، ويرون استحقاقه على غيره. ولما عُدِل به إلى سواه، تأفّفوا من ذلك وأسفوا له»[2].

1ـ الخصوصيّات الشيعيّة

على الرغم من مساحة الاشتراك الواسعة التي يتّفق فيها الشيعة مع باقي المذاهب الإسلاميّة، والتي تمتدّ على امتداد أصول الدين الثلاثة، وتمرّ بالهيكل العام للعبادات، وصولاً إلى الحجّ إلى الكعبة في مكّة المكرّمة، إلّا أنّ ثمة مجموعة من الخصائص التي تظهر في الساحة الشيعيّة وتطغى كبُنى ومداميك في أوساط المتديّنين:

1ـ1ـ خلافة الإمام عليّ

تُعدُّ خلافة النبيّ إحدى أهمّ الخصوصيّات عند الشيعة، وهي أصل مزروع في الذاكرة الشعبيّة، وحاضر باستمرار في بنية العقل المتديِّن، تكتسب هذه المسألة أهمّيتها من جانبين: أحدهما سياسيّ، وآخر فكريّ.

«يتمحور الجانب السياسيّ على أنّ القيادة السياسيّة والعامّة والحكومة والسلطة هي حقٌّ للإمام عليّ بنصّ من الله، ويدور الجانب الفكريّ على أنّ معالم الدين يجب أن تستمدَّ من الإمام عليّ -حصرًا- باعتباره المرجعيّة الدينيّة العالمة والمعصومة عن الخطإ، ويؤكّدون على أنّ الأهميّة الكبرى تعود للجانب الثاني، وهو خلافة النبيّ في بيان الدين وتبيينه من دون وحي»[3].

تأخذ هذه القضية مظهرها الكبير في 18 ذي الحجّة من كلّ سنة

---

(1) محمد حسين الطباطبائيّ، **مقالات تأسيسيّة**، ص207.

(2) ابن خلدون، **تاريخ العلامة ابن خلدون**، ج3، ص452.

(3) مرتضى مطهري، **الإمامة**، ص68.

هجريّة؛ حيث يحتفل الشيعة بعيد الغدير، وهو اليوم الذي يروي فيه الشيعة رواية تنصيب النبيّ لعليّ في غدير خم[1]؛ إذ يفضّلون الصوم والدعاء في هذا اليوم ابتهاجًا بالحدث المهمّ.

هذا الموضوع هو محل الاستقطاب والجذب الأساس عند الشيعة؛ إذ تدور كثير من الحوارات، والندوات، والمحاضرات، ومجالس العزاء حول هذا الأمر.

1ـ2ـ الأئمّة الإثنا عشر

«الإمامة عند الشيعة ليسَت خلافة، كما سبق وأشرنا. إنّما هي منصب معنويّ قياديّ، كما إنّ النبوّة منصب معنويّ قياديّ وحيويّ. فالإمامة هي الرئاسة العامّة في أمور الدين والدنيا»[2]، يتميّز صاحبها بالعلم الكامل، وبالعصمة المطلقة، وبالتنصيب من الله تعالى عبر النبيّ.

يؤمن الشيعة بوجود اثني عشر إمامًا منصّبين من الله، أخبر عنه النبيّ لأصحابه، وكلّ واحد منهم كان يشير إلى خلفه للناس أو للخواصّ. عاشوا في ظروف مختلفة، منهم من ثار، ومنهم من صالح، ومنهم من سُجن، ومنهم من نُفي، ومنهم من تقلّد ولاية عهد الخلافة. فالاضطهاد هو السمة المستمرّة في حياتهم، ويذهب أكثر علماء الشيعة إلى أنّ الأئمّة ماتوا شهداء بالسيف أو بالسمّ.

تمتلىء الذاكرة الشعبيّة بأخبار عن الأئمّة، يحيطونهم بهالة من التقديس والاحترام، يحيون ذكرى ولادتهم ورحيلهم، ويقطعون[3] مسافات طويلة لزيارة مراقدهم، يدفعون النذور لمقاماتهم، ويسمّون الأبناء بأسمائهم.

---

(1) عباس القميّ، **مفاتيح الجنان**، ص275.

(2) مرتضى مطهري، **الإمامة**، ص94.

(3) للمراجعة انظر: هاشم معروف الحسني، **سيرة الأئمة الاثني عشر**.

3-1- واقعة كربلاء

«وهي الواقعة التي حدثت في سنة 61 للهجرة؛ حيث رفض الإمام الحسين مبايعة يزيد بن معاوية بالخلافة، وأعلن الثورة عليه، فقام يزيد بتجهيز جيش من ثلاثين ألف رجل قاتلوا الثوار الذين كانوا واحدًا وسبعين رجلًا وقتلوهم»[1]، بقيت حادثة كربلاء في نفوس الشيعة، طوال التجربة التاريخيّة لهم، يحيونها عشرة أيام في السنة، ويستذكرون بعض تفاصيلها الأليمة في حالات الموت.

على الرغم من أنّ حادثة كربلاء هي حادثة إسلاميّة، ذكرتها المصادر كلّها، وعلى الرغم من تعاطف المسلمين مع ثورة كربلاء ومع شخصيّة الشهيد الثائر؛ فإنّ إحياء ذكر هذه الواقعة يظهر كشعار وخصوصيّة شيعيّة بسبب الاهتمام والرعاية الكبيرة التي يولونها للحدث، تظهر تجلّياته من خلال الشعارات التي يردّدها الشيعة «لبيك يا حسين»، «وهيهات منّا الذلّة».

تستحضر هذه الذكرى عند التحدّيات الكبرى التي تواجه الشيعة؛ إذ تكون التضحية الحسينيّة تعبيرًا عن مواقف سياسيّة قائمة.

4-1- انتظار المهديّ

هو الإمام الثاني عشر من الأئمّة، غابَ عن أعين الناس بعد رحيل أبيه، واعدًا بالظهور في يومٍ يستطيع فيه بسط العدل والقسط مع السيّد المسيح على الأرض كلّها.

بقدر ما تُشكّل كربلاء ألمًا من الماضي للشيعة؛ فإنّ الانتظار يشكّل لهم أملًا في المستقبل، يستحضرونه كلّ عام في احتفاليّة الخامس عشر من شهر شعبان الهجريّ، ويذكرونه في صلواتهم وأدعيتهم، ويركّزون عليه عند الملمات والتحدّيات كأملٍ للخلاص.

---

(1) الطبري، **تاريخ الطبري**، ص325.

«لقد اهتمّ الشيعة بظهور المخلّص الموعود، وكانوا يستحضرون ذكره خاصّةً عند الأزمات، بخلاف أهل السنّة الذين ـ رغم اعتقادهم بظهوره ـ إلّا أنّهم لم يهتمّوا به بهذا الشكل؛ بل انقاد بعضهم لانتقاد هذه القضيّة»[1].

تذهب مصادر الشيعة إلى أنّ الإمام المهديّ يظهر بعد أن يحلَّ الظلم على الأرض؛ إذ تتناقل رواية مشهورة عن النبيّ يقول فيها: «لن تنقضي الأيّام واللّيالي حتى يبعث الله رجلًا من أهل بيتي، يواطىء اسمه اسمي يملؤها عدلًا وقسطًا كما ملئت ظلمًا وجورًا»[2].

أمام هذا الواقع ينقسم الشيعة إلى فهمين للانتظار: المعنى الذي يعتبر «أنَّ واجب الشيعة الانتظار وعدم التحرّك لإقامة دولة إسلاميّة، وإرجاء كلّ فعل سياسيّ أو تحرّك ثوريّ ضد الحكام، بانتظار المنقذ الموعود»[3]، والمعنى الآخر «الذي يتبنّى الحركة الفاعلة، وبناء الدولة الممهِّدة للمهديّ والوقوف ضد الظلم، بانتظار المهديّ الذي يجسِّد آمال المؤمنين العاملين»[4]. تدور بين هذين التفسيرين سجالات دائمة لإثبات أحقيّة كلّ طرف في تفسيره.

هذه الخصوصيّات الأربعة تظهر بوضوح في أدبيّات الشارع الشيعيّ المتديِّن وغير المتديِّن، تتجلّى في المواقف والسلوك والأعمال الاجتماعيّة والثقافيّة وغيرها، وتعدّ مدخلًا مناسبًا للاستقطاب نحو الدين والتديُّن؛ لكونها قيمًا مجتمعيّة عليا في الساحة الشيعيّة.

على الرغم من اتّفاق الشيعة على هذه الخصوصيّات الأربعة، وعلى الرغم من العناية الكبيرة بها ورعايتها ووضعها تحت الاهتمام الشديد؛ فإنّ

---

(1) Hamid Enayant, **Modern Islamic Political Thought**, p6.

(2) المفيد، **الإرشاد**، ج2، ص24.

(3) مختار الأسدي، **أزمة العقل الشيعيّ**، ص37.

(4) مرتضى مطهري، **أنسنة الحياة في الإسلام**، ص433.

تسييل هذه الخصوصيّات، والاعتبار منها، وتوظيفها، يختلف بين جماعات الشيعة.

فالنزاع على خلافة الإمـام عليّ قد يتحوّل إلـى نقطة هجوم على المذاهب الأخرى ورموزها، وقد يتحوّل تعامله مع الخلافة إلى نموذج للوحدة مع باقي المسلمين، والأئمّة الاثنا عشر قد يتحوّل فقههم إلى مذهب خامس من المذاهب الإسلاميّة الأربعة الأخرى، وقد يتحوّل إلى نزاع فقهيّ كلاميّ على جلّ المسائل الفقهيّة والعقديّة، وعاشوراء قد تتحوّل إلى ثورة مسترجَعة ضد أعداء الدين والإسلام، وقضية صراع للحقّ مع الباطل، وقد تُستعمل كأداة لإبراز الخصوصيّة الكربلائيّة ضمن مذهب واحد، والانتظار قد يكون للقضاء على المذاهب، وقد يكون لتوحيد الصفّ والكلمة، وقد يكون انتظارًا يسلب الحركة ويجمّد الحسّ الثوريّ، وقد يكون انتظارًا حركيًّا تنطلق الثورات وحركات المقاومة من نهجه.

يُعد المفكّر الشيعيّ والباحث في علم الاجتماع الدكتور علي شريعتي مثالًا على توضيح طريقين ومنهجَين للتشيُّع، يسمّيهما: «التشيّع العلويّ والتشيّع الصفويّ»[1]. يَعتبر شريعتي «أنَّ التشيُّع الصفويّ -التابع للسلطة الصفويّة- جاء وأرسى دعائمه على هيكليّة مضاهية لهيكليّة التشيّع العلويّ الأصيل، واستشعار نفسها، القوالب الفكريَّة والعقديّة لهذا التشيُّع بعد أن أفرغها من مضمونها ومحتواها الواقعيّ... وأنّ التشيُّع الصفويّ قام بعمليّة تبديل طالت كلّ شيء، وشملت الله، والكتاب، والنبيّ، والإمام، وسائر الشخصيّات البارزة في الدين والتاريخ»[2]... ثم يستعرض تفاصيل عمليّة التبديل التي طالت -برأيه- مفاهيم وخصوصيّات شيعيّة: كالعترة، والعصمة، والولاية، والإمامة، والعدل، والانتظار، وغيرها.

---

(1) العلوي، نسبة إلى الإمام عليّ، والصفويّ نسبةً إلى الدولة الصفويّة التي حكمت إيران.

(2) علي شريعتي، التشيُّع العلويّ والتشيُّع الصفويّ، ص246.

تُعدُّ محاولة شريعتي واحدة من المحاولات التي أطلقها مفكّرون وعلماء لبلورة التشيّع وتوظيفه وفهم معالمه برؤى مختلفة عمّا هو سائد، مع احتفاظهم بالأصول، «وتُعدّ الثورة التي أطلقها مرشد الثورة الإمام الخمينيّ واحدة من هذه المحاولات التي أعطت فهمًا جديدًا للتشيُّع على المستوى الفكريّ، والعقائديّ، والاجتماعيّ»[1].

ب ـ معيار الالتزام الدينيّ عند الشيعة

تُعدُّ مفاهيم الدين والتديُّن والالتزام الدينيّ عناوين عامّة، ترسم معالم الغايات والأهداف التي يحاول الفكر الشيعيّ أن يصل إليها. إنَّها نتائج تنشط الحوزات والمعاهد الدينيّة بكوادرها المختلفة للوصول إليها، وتسعى لها بالوسائل والأساليب التربويّة كلّها؛ لكنّ ما يلفت الباحث هو أنّ هذه المصطلحات المذكورة، وإن كانت مشهورة التداول، ولكنّها لم تأخذ حقَّها الكامل والكافي في البحث والتدقيق.

تقود العودة المتأنيّة إلى كتب الشيعة، والقراءة الدقيقة لمفاهيم التديُّن والالتزام الدينيّ، الباحثَ للوصول إلى نقاط محدّدة سوف تظهر في طيّات البحث.

ـ تقع الأبحاث المتعلّقة بالالتزام الدينيّ والتديُّن تحت مظلّة الأبحاث التفصيليّة المتعلّقة بكل علم، فيوجد المتديِّن عقديًّا، والمكلَّف فقهيًّا، والملتزم شعائريًّا، وغيرهم.

ـ إنّ دائرة الاتّفاق على العناوين محدّدة ضمن مجموعة من العموميّات، وهي تختلف عن دائرة واسعة من التفاصيل. فقد اتّفق على الأصول العامّة لعقيدة المسلم، ولكن، اختلف على بعض تفصيلاتها،

(1) المصدر نفسه، ص248.

وأجمع على أحكام تشريعيّة عامّة، واختلف على تفاصيلها الفقهيّة المختلفة.

ـ تركز المعاهد الدينيّة وعلماء الدين ضمن عناوين محدّدة للتديُّن، وتتبع اختصاص المبلِّغ، فالفقيه يركّز على الجوانب المتعلّقة بالفقه، وعالم العقائد يشدِّد على الإيمان بأصول العقيدة، والمعني بدائرة الأخلاق يتبنّى الطروحات والمفاهيم الأخلاقيّة كمعيار للتديُّن والالتزام.

يعتبر السيّد محمد حسين فضل الله أنّ الدين هو «الالتزام العقيديّ والشرعيّ والمفاهيميّ والحركيّ الذي ينطلق من خلال رسالة الله، فالدين عقيدة وعبادة معًا، وهو حالة مدنيّة باعتبار أنّه يشمل القانون الذي ينظّم كلّ حياة الإنسان وشؤونه»[1].

يقوم الالتزام الدينيّ على دعامتَين رئيستين تشكّلان عمدة الانتماء للدين، يسمَّيان: أصول الدين، وفروع الدين. يقول محمد تقي مصباح اليزدي: «كلمة المتديِّنين تُطلق على أولئك الذين يؤمنون بخالق الكون، وإن اختلطت معتقداتهم وممارساتهم»[2] وطقوسهم الدينيّة ببعض الانحرافات والخرافات والأساطير. والدين الحقّ عبارة عن المبدإ الذي يشتمل المعتقدات الصحيحة المطابقة للواقع، والتعاليم والممارسات التي يدعو إليها. ويظهر جليًا أنَّ الدين يتألّف من قسمين رئيسين:

ـ العقيدة أو العقائد التي تمثِّل الأساس والقاعدة له. «ويُطلق عليها «أركان الإيمان»، أي: المسائل الاعتقاديّة التي يجب على الإنسان أن يؤمن بها جميعًا، والتي لا يتمّ ولا يصحّ الإيمان بدونها كلّها»[3].

---

(1) محمد حسين فضل الله، **الإنسان والحياة**، ص103.

(2) محمد تقي مصباح اليزدي، **دروس في العقيدة الإسلاميّة**، ص21.

(3) سميح عاطف الزين، طريق الإيمان: **الإيمان بالله عن طريق الفكر المستنير**، ص163.

ـ التعاليم والأحكام العمليّة الملائمة لذلك الأساس أو الأسس العقديّة، والمنبثقة في واقعها من تلك الأسس. ومن هنا كان من المناسب أن يسمّى قسم العقائد من الدين «الأصول» وتسمّى الأحكام العمليّة «الفروع».

«إنّ الإيمان بعقائد الإسلام وفهم تعاليمها يُشكّل الجانب الفكريّ والثقافيّ للإنسان المسلم، ولا بُدّ من أن يكون معه عمل بنظام الإسلام وسلوك خاضع لمنهجه»[1].

أمّا محمد الحسين آل كاشف الغطاء، فيعتبر «أنّ الإسلام والإيمان مترادفان، ويطلقان على معنى أعمّ يعتمد على ثلاثة أركان: التوحيد، والنبوّة، والمعاد، فلو أنكر الرجل واحدًا منها، فليس بمسلم ولا مؤمن، وإذا دان بتوحيد الله ونبوّة سيّد الأنبياء محمّد (ص) واعتقد بيوم الجزاء، فهو مسلم حقًّا... ويطلقان على معنى أخصّ يعتمد على معنى أخصّ، يعتمد على تلك الأركان الثلاثة، وركن رابع وهو العمل بالدعائم التي بُني الإسلام عليها، وهي خمس: الصلاة، والصوم، والزكاة، والحجّ، والجهاد. وبالنظر إلى هذا قالوا: الإيمان اعتقادٌ بالجنان وإقرار باللّسان وعمل بالأركان»[2].

انطلاقًا من هذين التعريفين، يمكن التثبّت على أنَّ حقيقة التديُّن عند الشيعة تقوم على العقيدة من جهة، وعلى الشريعة من جهة أخرى، لكن يختلف هذان الإيمانان بأمور:

ـ يقوم التديُّن العقديّ على أسس نظريّة يجب الاعتقاد بها قلبيًّا وعقليًّا تقع ضمن دائرة الإيمان، أمّا الالتزام الفقهيّ، فيقوم على أسس عمليّة يجب الانقياد لها والعمل بمضمونها، تقع ضمن دائرة التكاليف العمليّة.

---

(1) قاسم عباس، التربية الدينيّة، ص82.

(2) كاشف الغطاء، أصل الشيعة وأصولها، مؤسسة الأعلميّ، ص60.

- يقوم التديُّن العقديّ على أسس اجتهاديّة، أي: «يجب على المؤمن أن يفحص ويتأمّل، وينظر ويتدبّر في أصول اعتقاداته المسمّاة بأصول الدين التي أهمّها: التوحيد، والنبوّة، والإمامة، والمعاد، ومن قلّد آباءه أو نحوهم في اعتقاد هذه الأصول، فلا يكون معذورًا»[1]، يقول هاشم معروف الحسني: «والنبوّة، والإمامة، والمعاد، بالدليل لا بالتقليد»[2]. لكن، لم يتّفق جميع علماء الشيعة على وجوب البحث عن أصول الدين وعدم جواز التقليد؛ إذ ينقل الشيخ محمد جواد مغنية: «قال أكثر العلماء لا يجوز التقليد في أصول الدين، وقال أهل التحقيق: يجوز... ونحن معهم سواء كان المقلِّد قادرًا على تحصيل المعرفة أم عاجزًا عنها؛ لأنّ المطلوب الأوّل هو التديُّن والاعتقاد الجازم بالواقع على ما هو عليه من أيّ طريقٍ سلكت»[3]. أمّا بالنسبة إلى الفقه والشريعة، فقد أجمع العلماء على إمكانيّة التقليد فيها، واتّباع مرجعٍ معين في أخذ الفتاوى منه والعمل بها.

لذلك، يمكن تقسيم العناوين الدينيّة العامّة إلى:

1- أصول الدين: تُسمّى بحسب علماء الشيعة المعاصرين بالرؤية الكونيّة[4]، وهي عبارة عن مجموعة من المعتقدات والنظريّات الكونيّة المتناسقة حول الكون والإنسان؛ بل وحولَ الوجود بصورة عامّة[5]؛ إذ يعتبر الإسلام أنّ الإنسان خليفته وحامل أمانته في الأرض، وهو ذو بُعدَين: دنيويّ، وأخرويّ. فلم يعرّفه إلى النزعة الأخرويّة البحتة ولا إلى النزعة البنيويّة المغلقة؛ بل حقّق له التوازن والتعادل[6]. «والله خالق الإنسان هو

---

(1) محمد رضا المظفر، **عقائد الإماميّة**، ص16.

(2) هاشم معروف الحسني، **عقيدة الشيعة الإماميّة**، ص191.

(3) محمد جواد مغنية، **فلسفة أصول الدين**، ص113.

(4) انظر: محمد تقي مصباح اليزدي، **دروس في العقيدة الإسلاميّة**، ص22.

(5) انظر: المصدر نفسه، ص23.

(6) انظر: علي شريعتي، **الإنسان والإسلام**، ص31.

المدبِّر لشؤونه، وهو المعبود الأوحد الذي يفترض بالمسلم أن يعمل لرضاه بالعمل الصالح لنفسه وللمجتمع، وهنا يظهر التزامه الدينيّ»[1]. هذه المعتقدات تشترك فيها الأديان التوحيديّة؛ إذ تلتزم بثلاثة أصول كليّة: الإيمان بالله الواحد، والإيمان بالحياة الأبديّة لكل إنسان في عالم الآخرة، والإيمان ببعثة الأنبياء والرسل. «هذه الأصول الثلاثة، بحسب اليزدي، تمثّل في واقعها الأجوبة الحاسمة على الأسئلة الرئيسيّة التي تطرح على الإنسان الواعي: من هو خالق الوجود ومبدؤه؟ ما هي نهاية الحياة؟ ما هو السبيل لمعرفة النظام الأفضل للحياة»[2].

لكن يضيف هاشم معروف الحسني أصلًا رابعًا، فيقول: «أصول الإسلام عند الشيعة الإماميّة أربعة: التوحيد، والعدل، والنبوّة، والمعاد، وعلى هذه الأربعة تقوم دعامة الإسلام، وبها يكون الإنسان مسلمًا إذا أقرّ بها لسانه»[3]، «كما اتّفق الشيعة على أصل خامس هو: الإمامة. لكن، اختلفوا في ما بينهم: هل هي من أصول الدين أم من أصول المذهب وضروراته»[4]؟ يقول اليزدي: «بعض علماء الشيعة اعتبروا العدل أصلًا مستقلًا، والإمامة هي من لواحق النبوّة أصلًا آخر، والواقع أنَّ كلمة «أصل» خاضعة للاصطلاح والاعتبار... فيمكن أن تُطلق على الأصول الثلاثة الأساس: مصطلح أصول الدين، والأصلين الآخرين: العدل والإمامة: «أصول الدين الخاصّ» أو «أصول الدين والمذهب»[5].

تشمل أصول الدين:

1-1- التوحيد: هو جوهر العقيدة الإسلاميّة كما يقول السيّد محمد

---

(1) George Fry & king James, **Islam: A survey of the Muslim Faith**, p72.

(2) علي شريعتي، **الإنسان والإسلام**، ص27.

(3) هاشم معروف الحسني، **عقيدة الشيعة الإماميّة**، ص42.

(4) محمد جواد مغنية، **فلسفة أصول الدين**، ص108.

(5) محمد تقي مصباح اليزدي، **دروس في العقيدة الإسلاميّة**، ص25-26.

باقر الصدر، وهو المفهوم الذي يُحرِّر الإنسان من عبوديّة غير الله[1]. ينطلق الإيمان بالتوحيد من ضرورة الإيمان بالغيب، الذي يمهّد الطريق للإيمان بوجود الخالق. فالمؤمن يؤمن بعالم الغيب مضافًا إلى عالم الطبيعة، والغيب يعني الحقائق الخفيّة التي لا تحسّ ولا تلمس بصورة مباشرة، وقد استخدمها القرآن في قوله: ﴿ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡغَيۡبِ﴾[2]، «والإيمان بالغيب كما الإيمان بوجود الله أصل الإيمان بالموجودات الغيبيّة الأخرى»[3].

يلخّص الشيخ محمد رضا المظفر هذا الأصل بقوله: «نعتقد أنَّ الله تعالى واحد أحد ليس كمثله شيء... هو الأوّل والآخر، عليمٌ حكيم، عادل حيٌّ قادر... لا صاحبة له ولا ولد ولا شريك، ولا تجوز عبادة غيره، ولا إشراك غيره في عبادته»[4].

من أهمّ المفاهيم التي تؤسّس على معرفة الله مفهوم القضاء والقدر، والجبر والاختيار، وهما مفهومان يرتبطان بحركة الإنسان في الدنيا.

«القضاء والقدر يعني أنّ نظام العليّة العامّة، ونظام الأسباب والمسبّبات حاكم على العالم، وجميع الحوادث والوقائع فيه، وهذا النظام يبنى على أساس العِلم والإرادة الإلهيين، والإنسان خاضعٌ لنظام العلل والمعلولات، وقد أُعطي حرّيّة الاختيار من خلال الفكر والإرادة الممنوحين له، لكن إرادته واختياره خاضعين لله»[5]، فأفعال الإنسان تقع تحت القدرة الإلهيّة من جهة، وتُمنح حرّيّة الاختيار من جهة أخرى. ولصعوبة فهم القضاء والقدر اعتبر بعض علماء الشيعة أنّ الناس غير

---

(1) انظر: محمد باقر الصدر، **الإسلام يقود الحياة**، دار الكتاب الإسلاميّ، ص170.

(2) سورة البقرة: الآية 3.

(3) مرتضى مطهري، **التوحيد**، ص16.

(4) محمد رضا المظفر، **عقائد الإماميّة**، ص56.

(5) مرتضى مطهري، **أنسنة الحياة في الإسلام**، ص358.

مكلَّفين بفهمه على نحو تفصيليّ؛ بل يكفي الفهم الإجماليّ الذي أوردناه سابقًا، فلا الإنسان مجبورٌ على أفعاله ولا هو حرّ أمام إرادة الله؛ بل أمر بين أمرين.

من المتفرِّعات المهمّة للتوحيد «أن يكون الله عادلًا، وقد عُدّ العدل من الأصول الأساسيّة عند الشيعة، والعدل هو رعاية حقوق الآخرين، في مقابل الظلم، وعلى ضوء ذلك عُرِّف العدل بأنَّه إعطاء كلّ ذي حقٍّ حقّه»[1].

والعدل يستتبع «أنّ الله لا يجور في قضائه، يثُيب المطيعين، وله أن يجازي العاصي، ولا يكلِّف عباده ما لا يطيقون، ولا يعاقبهم زيادةً على ما يستحقّون. وهو حكيم بين العالم وفقًا للنظام الأكمل، فلا يصدر الشرّ ولا القبح عنه»[2].

1-2- «النبّوة: وهي الأصل الثاني من الأصول العقائديّة للشيعة، وهي سفارة ووظيفة إلهيّة يجعلها الله لمن يختاره من عباده الصالحين، فيرسلهم إلى سائر الناس؛ لإرشادهم لمصلحة الدنيا والآخرة، ولتزكيتهم من مساوىء الأخلاق، وتعليمهم الحكمة والمعرفة، ولبيان طرق السعادة والخير لبلوغ الكمال الإنسانيّ»[3] ولقيادة المجتمعات وتوجيهها في المجالات كلّها.

«الأنبياء المرسَلون معصومون، والعصمة تعني أنَّهم يملكون ملكة نفسانيّة قويّة، تمنعهم من ارتكاب المعصية حتى في أشدّ الظروف»[4]، فهم منزّهون عن الذنوب والمعاصي وعن الخطإ والنسيان. يأتي الأنبياء بالدليل

(1) محمد تقي مصباح اليزدي، **دروس في العقيدة الإسلاميّة**، ص190.

(2) محمد رضا المظفر، **عقائد الإماميّة**، ص85.

(3) المصدر نفسه، ص194.

(4) محمد تقي مصباح اليزدي، **دروس في العقيدة الإسلاميّة**، ص240.

على سفارتهم ونبوّتهم، يعجز كلّ الناس عن الإتيان بمثله على الرغم من التحدّي الذي يتحدّاهم الأنبياء به، ويسمّى «المعجزة».

يتفرّع من أصل النبوّة إثبات نبوّة النبيّ محمّد -خاتم الأنبياء- من خلال إعجاز القرآن الكريم إعجازًا أدبيًّا ولغويًّا وعلميًّا وغيره.

وقد أولى الشيعة لأصل الإمامة اهتمامًا خاصًّا، على الرغم من أنّه متفرّع عن أصل النبوّة؛ ذلك لأنّه كان دائمًا موردًا للخصوصيّة المذهبيّة ضمن الدائرة العامّة للإسلام.

«الإمامة هي الرئاسة والقيادة العامّة الشاملة على الأمّة الإسلاميّة في كلّ الأبعاد، والجوانب الدينيّة والدنيويّة، مقام الإمام يحدّده الله، ولا يكون شورى أو انتخاب بأمر من الناس، ولا يكتسب أيّ شخص هذا المقام إلّا إذا كان معصومًا عن الخطإ، ومنزّهًا عن الذنوب والمعاصي كالأنبياء، ولا بُدّ من أن يمتلك الإمام علمًا خاصًّا له من الله»[1].

قامت الأدلّة العقليّة والنقليّة عند الشيعة على أنّ صاحب هذا المقام بعد النبيّ محمّد هو الإمام عليّ، الذي نصّب لهذا المنصب بأمرٍ من الله في آخر حجّة للنبيّ في منطقة تسمّى غدير خم. وهو يوم يعتبره الشيعة عيدًا إلى جانب عيد الفطر بعد شهر رمضان، وعيد الأضحى بعد موسم الحجّ.

«بعد الإمام عليّ يأتي أحد عشر إمامًا يتميّزون بنفس الخصائص والصفات، آخرهم المهديّ الذي بقي حيًّا، والذي سيحقّق الهدف من بعثة الأنبياء، وهو إقامة الحكومة العالميّة التي ستنشر العدل في هذا العالم»[2].

على الرغم من أنّ الشيعة انقسموا إلى فرق متعدّدة، فبعضهم يعتقد

---

(1) محمد تقي مصباح اليزدي، دروس في العقيدة الإسلاميّة، ص341.

(2) المصدر نفسه، ص371.

بإمامة أربعة أئمّة فقط، وبعضهم يؤمن بإمامة ستة أئمّة؛ فإنّ أغلبيّة الشيعة حاليًّا يعتقدون بإمامة اثني عشر إمامًا بعد النبيّ محمّد، ولذلك يُطلق عليهم «الشيعة الإماميّة» و«الشيعة الاثنا عشريّة».

1-3- المعاد: وهو الأصل الثالث من أصول الدين، «ويعني المعاد عودة الأرواح للأجساد، أو العودة إلى الله»[1]. يترتَّب على الإيمان بالمعاد الاعتقاد «بأنّ الله يبعث الناس بعد الموت في خلقٍ جديد في اليوم الموعود، فيثيب المطيعين، ويعذِّب العاصين. والموت ليس نهاية للحياة؛ بل منعطفًا ينتقل من خلاله من عالم الدنيا المؤقّت إلى عالم خالد باق، وأعمال الإنسان الحسنة هي الوسيلة للسعادة الأبديّة»[2]. تتجلّى في يوم المعاد العدالة الإلهيّة من خلال إعطاء كلّ ذي حقٍّ حقّه، فيثاب المُحسن، ويعاقب العاصي جرَّاء أعماله الفاسدة وظلمه في الحياة الدنيا.

هذه الأصول الثلاثة، والأصلان المتفرّعان تشكِّل البنية النظريّة الأساس للمؤمن وللمتديِّن الشيعيّ، «ولا بُدّ من اليقين الجازم بأصول الدين والمذهب، انطلاقًا من توحيد الله وصفاته، والنبوّة وما يتبعها من عصمة وصولًا إلى المعاد والجنّة والنار، إضافة إلى الإمامة بأصحابها الاثني عشر، ولا يكفي الظنّ أو الشكّ؛ بل يجب اليقين الجازم بهذه الأمور»[3]، ويخرج المنكر لأيٍّ من أصول الدين عن الدين أو المذهب.

2- «فروع الدين: كما إنّ أصول الدين هي مجموعة من المفاهيم النظريّة التي يجب الاعتقاد بها كشرط للتديُّن والإيمان؛ فإنّ فروع الدين هي أحكام الشريعة المتعلّقة بالأعمال»[4]، وهي تشمل: الصلاة والصوم،

---

(1) مرتضى مطهري، المعاد، ص42.

(2) محمد تقي مصباح اليزدي، **دروس في العقيدة الإسلاميّة**، ج3، ص10.

(3) هاشم معروف الحسني، **عقيدة الشيعة الإماميّة**، ص189.

(4) محمد رضا المظفر، **عقائد الإماميّة**، ص17.

والزكاة والحجّ، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والخمس، والجهاد، والتولّي لأولياء الله والتبّري من أعدائه.

تتميّز فروع الدين عن أصوله «بأنّ المتديِّن يمكن أن يقلِّد مرجعًا جامعًا لشرائط المرجعيّة في تفاصيل فروع الدين، والتقليد واجب لغير المجتهدين في الشريعة، وإلّا كانت أعمالهم باطلة إلّا إذا وافقت من يجب أن يقلّده. والمرجع يجب أن يكون حيًّا وبالغًا، وعاقلًا وذكرًا، ومجتهدًا وعادلًا»[1]. يجمع فقهاء الشيعة على «أنَّ تقليد المرجع يجب أن يستند على بيّنة علميّة ودليل واضح، ولا يكفي فيه اتّباع الأهل أو المجتمع، فتقليد عوام الشيعة للمرجع يجب أن يستند إلى شهادة عدلين من أهل الخبرة والاختصاص القادرين على التقييم العلميّ»[2].

عندما يصل المسلم إلى سن معيّنة، وتتوفّر فيه صفات محدّدة، يُصبح مسؤولًا عن أعماله أمام ربّه، فإن قصّر وعصى كان جديرًا بالعقاب الإلهيّ، هذه المسؤولية تُسمّى «التكليف». توجد مجموعة من الشروط يتداولها فقهاء الشيعة، ويختلفون في بعض تفصيلاتها، منها: «أن يبلغ الصبيّ سن الخامسة عشرة، والبنت سن التاسعة وفقًا للتقويم الهجري، ومنها أن يكون عاقلًا، فلا تكليف على المجنون أو الأبله غير المدرك، ومنها أن يكون قادرًا على القيام بواجباته، فالعاجز كالمريض تسقط عنه التكاليف التشريعيّة»[3].

«إنّ التكاليف التشريعيّة والعبادات في الإسلام هي تمارين متكرّرة لتعويد الفرد على نمط من الحياة وحالة من الأخلاق؛ حيث إنّ مَن أدّى هذه العبادات يصير ملتزمًا مسلمًا»[4].

---

(1) محمد باقر الصدر، **الفتاوى الواضحة**، ص21.

(2) المصدر نفسه، ص22.

(3) المصدر نفسه، ص43.

(4) Ron Geaves, **Aspects of Islam**, p46.

«إنّ الأهداف العامّة للشريعة الإسلاميّة هي إيجاد علاقة وطيدة بين الإنسان وربّه، والإنسان ونظيره الإنسان، والإنسان والمجتمع، بهذا تتلخّص التنشئة الدينيّة في الإسلام»[1].

يتّفق فقهاء الشيعة على عشرة فروع هي:

2-1- **الصلاة**: هي الركن الأهمّ في العبادات. تنقسم إلى خمسة أقسام، أهمّها: الصلاة اليوميّة التي يجب على المكلّف الإتيان بها في خمسة أوقات: الصبح، الظهر، العصر، المغرب والعشاء. يقول الفقهاء «إنّ هذه الصلاة المفروضة إن قبلت قُبِلَ ما سواها من عبادات، وإن رُدَّت رُدَّ ما سواها. إضافةً لهذه الصلاة، توجد صلوات على نحو الاستحباب وليس الوجوب، يصلّيها المتديّنون زيادة على الصلاة الواجبة»[2].

2-2- **الصوم**: هو الامتناع عن المفطرات كالأكل، والشرب، والجماع، من مطلع الفجر وحتى غروب الشمس.

2-3- **الحجّ**: هو أداء مناسك محدّدة شرعًا في مكّة المكرّمة، وهو واجب على كلّ مسلم ومسلمة إذا توفّرت الاستطاعة لذلك.

2-4- **الخمس**: لها أنواع مختلفة، أهمّها: نسبة من الحال تُقدَّر بعشرين بالمئة من الأموال التي تبقى عند الإنسان بعد صرف مقدار مؤونته. يجب على المكلّف دفعها إلى موارد معيّنة عبر المرجع المقلَّد أو الوكيل.

2-5- **الزكاة**: هي نسبة من الغلّات أو الماشية وغيرها، تُدفع إلى الفقراء بعد الوصول إلى نصاب معيّن.

2-6- **الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر**: تجب هذه الفريضة بعد

---

(1) فوزي عفيفي، السلوك الاجتماعيّ بين علم النفس والدين، ص15.

(2) علي السيستاني، منهاج الصالحين، ج1، ص166.

توفّر شروط مطلوبة، ولكن وفقًا لمراتب محدّدة، تبدأ بالقلب، ثمّ باللّسان، ثمّ باليد.

2-7- الجهاد: هو القتال لإعلاء الحقّ وإقامة شعائر الإيمان، وهو جهاد ابتدائيّ يقوم به المسلمون بإذن من الإمام أو الفقيه، وثمة جهاد دفاعيّ ضد أعداء الإسلام.

2-7- التولّي والتبرّي: يعني التولّي لأولياء الله، والتبرّؤ من أعدائه[1].

مضافًا إلى الأحكام الـواردة في فـروع الدين، توجد مجموعة من الأحكام المختلفة الـواردة في المعاملات والعقود، والـزواج والطلاق، والبيع والشراء، وغيرها من المعاملات التي تتداول بين الناس.

3- «دائرة الأحكام العامّة: وهي الأحكام التشريعيّة التي تنظِّم تعامل الناس مع بعضهم وما ينتج عنها من عقود ومعاملات وإيقاعات وغيرها، والتي لا تقع ضمن فروع الدين. وتشمل:

3-1- التصرّف بالأموال العامّة والخاصّة: وتدخل ضمنها الأسباب الشرعيّة للتملُّك أو كسب الحقّ الخاصّ، وتشمل الأحكام المتعلّقة بالإرث، والصيد، والقرض، والتبادلات الماليّة من بيع؛ وصلح، ووقف، وضمان، وإجارة، والعمل بالبورصة، والتعاملات البنكيّة، وغيرها.

3-2- السلوك الخاصّ: وهو كلّ سلوك شخصيّ للفرد لا يتعلّق مباشرة بالمال، ولا يدخل في عبادة الإنسان لربّه، وينقسم إلى قسمين:

الأوّل: ما يرتبط بتنظيم علاقات الرجل مع المرأة، ويدخل فيه الزواج والطلاق والخلع، وغيرها.

---

(1) انظر: المصدر نفسه، ج2، ص5.

الثاني: ما يرتبط بتنظيم السلوك الخاصّ في غير ذلك المجال، ويدخل فيه أحكام الأطعمة والأشربة، والملابس، والمساكن، وآداب المعاشرة»[1]...

يعتقد الشيعة الإمامية «أنّ لله بحسب الشريعة الإسلاميّة في كلّ واقعة حكمًا حتى أرش الخدش»[2]، «وما من عملٍ من أعمال المكلّفين إلّا ولله فيه حكم من الأحكام الخمسة: الوجوب، والحرمة، والندب، والكراهة، والإباحة. وما من معاملةٍ على مال أو عقد نكاح ونحوهما إلّا وللشرع فيه حكمٍ صحّة أو فساد»[3]. ويجب على الملتزم دينيًّا أن يمتثل لهذه الأحكام ويسلّم بها.

يعتبر الشيعة انطلاقًا من النصوص المقدّسة، وهي: القرآن الكريم والسنّة التي تمثِّل أحاديث النبيّ وأهل بيته وامضاءاتهم ومسيرتهم أنّ ثَمَّة ركنين أساسين يدور الخلاص يوم القيامة مدارهما، أحدهما يرتبط بالاعتقاد، والثاني بالعمل، وهما الاعتقاد أو الإيمان بالله، ورسوله، واليوم الآخر والامتثال التامّ للتكاليف الشرعيّة.

وباستجماع المكلَّف لهذين الركنين يستحقّ وصف الإيمان، فليس كلّ مسلم مؤمنًا، وقد وردَ في القرآن الكريم: ﴿ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا ۖ قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ ٱلْإِيمَٰنُ فِى قُلُوبِكُمْ ﴾[4]. «والإخلال بهذين الركنين أو بأحدهما يعرِّض الإنسان للمساءلة والمؤاخذة»[5].

(1) محمد باقر الصدر، **الفتاوى الواضحة**، ص47.

(2) مصطلح يُطلق على الشيء النادر أو القليل، بمعنى أنّ الشريعة تحتوي على أحكام تتناول أدّق الأشياء، ومنها الحكم في تفاوت القيمة ما بين الصحيح والمعيب (الخوئي، **مصباح الفقاهة**، ج5، ص86).

(3) كاشف الغطاء، **أصل الشيعة وأصولها**، مؤسسة الأعلميّ، ص81.

(4) سورة الحجرات: الآية 14.

(5) حسين الخشن، **هل الجنّة للمسلمين وحدهم؟**، ص41.

يعرِّف السيّد محمد حسين الطباطبائي علم الأخـلاق «بأنّه الفن الباحث عن الملكات الإنسانيّة المتعلّقة بقواه النباتيّة والحيوانيّة والإنسانيّة؛ ليميّز الفضائل منها من الرذائل ليستكمل الإنسان بالتحلّي والاتّصاف بها سعادته العلميّة، فيصدر عنه من الأفعال ما يجلب الحمد العامّ والثناء الجميل من المجتمع الإنسانيّ»[1].

4- **المفاهيم الأخلاقيّة:** انطلاقًا ممّا ذكرناه سابقًا، يمكن الوصول إلى دائرة الارتكاز الأساس للالتزام الدينيّ المتمثّلة بالأخلاق والآداب العامّة. هذه المفاهيم التي تتصدّر غاية وجود الدين، تنطلق من رواية وردت عن النبيّ يتغنّى بها أغلب الأفراد، وهي: إنّما بُعثت لأتمّم مكارم الأخلاق.

إنّ الجوانب الأخلاقيّة، وإن كانَت أقلَّ حضورًا في أدبيّات مراجع التقليد الشيعة؛ لكونهم ركّزوا الجهد في المواضع الفقهيّة قبل المفاهيم العقديّة، إلا أنَّها توجد بشكل مستمر في الكتب والدوريّات والمحاضرات والدروس.

«ترتكز الأخلاق على مجموعة مفاهيم تتعلّق بعلاقة الإنسان بربّه، وبنفسه، وبالمجتمع، وهي كثيرة، أهمّها: التواضع، الزهد، الوفاء، التوبة، الكرم، الأخلاق، الحلم، العفو، صلة الأرحام، الاحسان، الشكر، حسن الظنّ، الشجاعة، القناعة، الحبّ، الصبر»[2].

هذه الصفات الأخلاقية وغيرها تصبغ شخصيّة الملتزم الدينيّ؛ بل هي من السمات الأساس للمتديِّن حتى لو لم يذكرها الفقهاء في الرسائل الفقهيّة.

---

(1) محمد حسين الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، دار الأعلمي، ج1، ص370.

(2) المصدر نفسه، ج4، ص109.

ج- مستويَات الالتزام الدينيّ وأنواعه

جرت محاولات حثيثة لقياس الالتزام الدينيّ وفهمه، واعتبر كثيرٌ من الباحثين أنَّه لن يصل أحد إلى تحديد شامل أو تعريف تامّ له. بالمقابل يوجد اتّفاق على تحديد أصول وأساسات لفهم الالتزام الدينيّ. يعتبر انكليش (Englesh) أنّ الالتزام الدينيّ هو عبارة عن نظام مؤلّف من: تصوّرات، وتطبيقات، وطقوس، وشعائر، ومعتقدات، تنظّم علاقة الإنسان بالإنسان، وبالمجتمع، وبما وراء الطبيعة»[1].

انطلاقًا من التربية الدينيّة المتاحة، والبيئة المحيطة، والمعارف الحاضرة، والرغبة الخاصّة، أو الاختيار الفرديّ، تبرز مستويات من التديُّن عند الأشخاص الملتزمين، قد تتداخل المستويات وتتفاعل في ما بينها، لكن في الشكل، توجد تحديدات خاصّة لنوعيّة التديُّن والإيمان.

«يحتاج الالتزام الدينيّ إلى عنصرين: أوّلهما الاعتقاد، وثانيهما التبنّي. الأوّل لحفظ المعارف وفهمها والإيمان بها، والثاني لنقلها للأجيال القادمة»[2].

بحثًا عن مستويات التديُّن وأنواعه، واستقراءً لتجارب سابقة في المجتمع الشيعيّ، يمكننا الالتفات إلى مستويات للتديُّن يمكن اختبارها، وإلى أنواع من التديُّن يمكن قياسها.

وتوجد محاولات عدّة لإعداد مقياس للالتزام الدينيّ من قِبَل باحثين آخرهم غيرت بيكل (Gert Pickel) وكورنيليا ساميت (Kornelia Sammet) اللّذين «أعدّا مقياسَين للالتزام الدينيّ عام 2012: أحدهما بحضور الناس

(1) Mariam Desouza, **International Hand Book of Religion and Education,** p16.

(2) Harvey White House, **Modes of Religionsity**, p63.

إلى الكنيسة، والآخر بقوّة الإيمان. ودرسا مدى قوّة تأثير انفتاح النظام السياسيّ الذي جرى في هذه الدول على إيمان والتزام شعوبها»[1].

مضافًا إلى هذه الدراسة، استعمل الباحثان: هيل (Hill)، وهود (Hood) أسلوب الاستمارة لبحث تديُّن الأفراد في كتابهما «قياس الالتزام الدينيّ»؛ إذ «سألوا الأفراد أسئلةً محدّدة تُشير الأجوبة عليها عن مدى الالتزام الدينيّ، وهي: هل ترى أنّ القمار عمل صحيح؟ وهل ترى أنّ القتل عمل صحيح؟ وهل ترى أنّ السرقة عمل صحيح؟ ثم سألوا: هل ترى أنّ دور الكنيسة مهمّ في الحياة؟ وهل تعترف بأخطائك أمام الربّ؟ وعن الصلاة والأوامر. واعتبرَا أنّ هذه الأسئلة يمكن بواسطتها معرفة الالتزام الدينيّ»[2].

1ـ المستويات العامّة

بعد أن أفردنا في الفقرة السابقة مضامين التشيُّع، وتفاصيله، والتي تنقسم إلى أصول الدين وفروع الدين، وأحكام شرعيّة، وقيَم أخلاقيّة، «يمكن لنا بالاعتماد على ما سبق، وبالاستناد إلى دراسات وافية قامت بها مراكز أبحاث متخصّصة»[3]، أن نضع مستويات للتديُّن المجتمعيّ.

المستوى الأوّل: مستوى الرؤية النظريّة: وهي الرؤية التي تستمدّ مبانيها من أصول الدين الخمسة: التوحيد، والعدل، والنبوّة، والإمامة، والمعاد. «تبدأ هذه الرؤية النظريّة بمعرفة الهدف من الخلق بحسب النظريّة الإسلاميّة، وباليقين بوجود الخالق، وبمعرفة صفاته، وعدله، وكيفيّة قضائه. وقدره، وتُستكمل بمعرفة النبوّة والأنبياء والأئمّة وأهدافهم الكبرى، وبفهم أهداف الإسلام ومبادئه، وبإدراك المعاد، وبالقدرة على فهم القرآن الكريم.

(1) Gert Pickel & Kornelia Sammet, **Transformations of Religiosity**, p95-101.

(2) Peter Hill & Hood Ralph, **Measures of Religiousity**, p244.

(3) محمد جواد أبو القاسمي، **التنمية الثقافيّة في المجتمعات الإسلاميّة**، ص52ـ53.

يمكن اختصار كلّ ذلك بما يصطلح عليه فقهاء الشيعة، وهو: الإيمان بالنظر والفكر»[1] وليس بالتقليد وبالاتّباع.

لا يقتصر المستوى النظريّ على جملة الاعتقادات السابقة؛ بل يُستكمل بمعرفة الهويّة والانتماء، وبموقع الدين والوطن، وبإدراك المسؤوليّة والواجب، ويمتدّ إلى التديُّن السياسيّ، أو التديُّن الذي يستلزم انتماءً سياسيًّا، وهو انتماء ينتشر بشكل كبير في المجتمعات المتعدّدة الأديان، وخاصّةً في المجتمعات الطائفيّة؛ إذ يعرِّف الأشخاص أنفسهم باعتبار انتمائهم إلى الجماعة الطائفيّة: الدين أو المذهب. المتديِّن سياسيًّا هو الذي يحافظ على هويّته الطائفيّة أو الدينيّة كعنوان لوصف شخصه، ويكون هذا النوع في الجماعة ذات الوظيفيّة الشاملة، كما يقول جورج غورويتش، التي تتميّز ببنيان مؤسّساتيّ مدنيّ مذهبيّ مركّب، يرسو على أساس متين من المعتقدات اللّاهوتيّة، ويستند إلى خلفيّات أخرويّة، تستوعب وجود أعضائها وتحتويه في مجالاتها كلّها. يتجلّى هذا النوع بأعلى مراتبه في بناء دولة إسلاميّة، وفي تحويل العبادات والشعائر كلّها إلى معانٍ سياسيّة تتبنّى خيارات معيّنة تتجدّد وفقًا للزمن.

المستوى الثاني: مستوى السلوك والأعمال المستمدّة من الدين: «وهي مجمل تفاصيل حياة الإنسان في المجتمع، تشمل علاقته بعمله، وبطريقة كسبه، وتعامله مع غيره ضمن العلاقات الاجتماعيّة والاقتصاديّة المختلفة، ومدى العمل وفقًا للأحكام الشرعيّة، ومدى مراعاة القيم الدينيّة في كلّ ذلك. وينضوي تحتها الغشّ، والرشوة، والاحتيال، والكذب، وعدم الإنصاف في العلاقات الاقتصاديّة والاجتماعيّة»[2]. مضافًا إلى كلّ ما يتعلّق ببرّ الوالدين، وصلة الرحم، والبيع والشراء، والزواج والإرث. وشؤون التجارات والصناعات.

---

(1) محمد رضا المظفر، **عقائد الإماميّة**، ص9.

(2) محمد جواد أبو القاسمي، **التنمية الثقافيّة في المجتمعات الإسلاميّة**، ص53.

المستوى الثالث: مستوى العمل بالمناسك والأحكام الدينيّة: وهي تشمل تفاصيل العبادات الواردة في الرسائل الفقهيّة، وريادة المساجد، وقراءة الأدعية، وصلاة الجماعة، وإحياء ليالي القدر في شهر رمضان، وزيارة النبيّ والأئمّة والاعتكاف. مضافًا إلى تقديم الخيرات والنذورات، وإلى زيارة الأنبياء والمشاركة في مجالس التعزية والدعاء، والعمرة والحجّ.

يرفدُ هذه المستويات تديُّن قلبيٌّ عاطفيّ، «وهو التديُّن الذي يعتمد على العاطفة والوجدان؛ حيث يكون للتجربة الدينيّة أو للتربية المتديِّنة أثرها الفاعل في نفس الإنسان وشعوره، يبدي صاحبه عاطفة جارفة، وحماسًا كبيرًا نحو الدين»[1]. هذا النوع من التديُّن موجود عند الشيعة، تتمثل مصاديقه بالدعاء والمناجاة التي يقرأها المؤمنون يوميًّا وأسبوعيًّا وسنويًّا، وتوجد عاطفة خاصّة تجاه أهل البيت، لاعتبار المظلوميّة التي وسمَت حياتهم، وبالأخصّ كربلاء والإمام المهديّ المنتظر.

يمكن عرض تقسيم آخر للمستويات، يعتمد عليه الحكماء المسلمون، وهو مستويان:

المستوى الأول: «**مستوى الحكمة النظريّة:** من خلال المعرفة العامّة بالوجود عن طريق المنطق والعقل والبرهان، والعلم بالمبدإ والمنتهى، والقوانين والسنن التي تحكم عالم الوجود[2]، وتعرَّف بحسب ابن سينا «بأنَّها حصول الاعتقاد اليقينيّ بحال الموجودات التي لا يتعلّق وجودها بوجود الإنسان، ويكون المقصود منها حصول رأيٍ فقط»[3].

المستوى الثاني: «**مستوى الحكمة العمليّة:** وهي هيمنة الإنسان التامّة على جميع غرائزه وقواه وطاقاته، وسيطرة العقل على الشهوة وأهواء النفس،

---

(1) نورما ناصر، **ظاهرة التديُّن عند الطلاب الجامعيّين المسلمين في بيروت**، ص19.

(2) مرتضى مطهري، **الإنسان الكامل**، ص58.

(3) الحسين بن سينا، **الرسالة الخامسة في أقسام العلوم العقليّة**، ص157.

بحيث تكون النفس والقوى النفسانيّة تابعة للعقل»[1].

هذا التقسيم الجديد يعتمد على استعمال وسائل المعرفة الإنسانيّة، ويقوم على تحكيم العقل بغيره من أجهزة الإنسان، سواء على المستوى المعرفيّ القائم على الدليل أو على المستوى النفسيّ القائم على أساس الإرادة.

تصنع هذه المستويات توزيعًا منهجيًّا واضحًا، يمكن من خلاله فهم التديُّن عند الأفراد، وبلورته عمليًّا ضمن الاحصاء الميدانيّ والتحليل النظريّ بعده.

2ـ مستويات الالتزام والانتماء الدينيّ

يُقصد بأنواع التديُّن تأثير المنظومة الدينيّة على جانب من جوانب حياة الأفراد، فالمنظومة متعدّدة الجوانب قد تؤثّر على جانب من جوانب الإنسان، وقد تكون تأثيراتها أكثر، تؤدي البيئة والمعرفة والتربية والاختيار الفرديّ دورًا حاسمًا في هذا الأمر.

تتعدّد أنواع التديُّن، ولا يمكن لنا ادّعاء حصرها في ما يأتي من أنواع؛ بل قد تكون أنواعها أكثر من ذلك، لكن انطلاقًا من مكوّنات القيَم التي استخلصها بارسونز «والمكوّنة من ثلاثة عناصر أساسيّة، هي: المكوّن المعرفيّ، والمكوّن الوجدانيّ، والمكوّن السلوكيّ»[2]. وتأسيسًا على قراءة التجربة الدينيّة، ولضبط العمل الميدانيّ اللّاحق، وكنتيجة لما سبق، «يمكن استخلاص أربعة مستويات للتديُّن، تُعتبَر مظهرًا يتجلّى به الدين الإسلاميّ، وتُعدّ أشكالًا للانتماء وللالتزام الدينيّ»[3]، وهي:

(1) مرتضى مطهري، **الإنسان الكامل**، ص59.

(2) صالح أبو جادو، **سيكولوجيّة التنشئة الاجتماعيّة**، ص209.

(3) مقابلة مع مدير حوزة المعهد الشرعيّ الإسلاميّ الدكتور خنجر حميّة، 3ـ2ـ2013.

2_1_ المستوى المعرفيّ

هو التديُّن القائم على أساس المعرفة، وهي تتنوّع بين المعرفة بأصول الدين اجتهادًا من عنده أم دراسة وفهمًا عبر وسائط المعرفة، وبين المعرفة بالأحكام الشرعيّة والمفاهيم الدينيّة، تعتمد على العقل والذاكرة قد تستمدّ من التفكير، وقد تؤخذ من خلال التقليد. بحسب ماكس فيبر، «فإنّ السلوك الإنسانيّ يصدر لتحقيق قيمة اجتماعيّة معيّنة؛ حيث يمارس الإنسان سلوكه بالتحامه بقيَم المعرفة العامّة الجماليّة والدينيّة، مثل: قيمة الواجب، وقيمة الشرف، وقيمة الولاء وغيرها»[1].

2_2_ المستوى السلوكيّ

يُعرّف السلوك بأنَّه «استجابة أو ردّ فعلٍ لا يتضمّن الاستجابات والحركات الجسميّة فقط؛ بل يشمل العبارات اللّفظيّة والخبرات الذاتيّة»[2]. يقوم هذا التديُّن على مجموعة من العبادات والسلوك، يمارسها المتديِّن كليًّا أو جزئيًّا، على مستوى الحياة العمليّة، أو على مستوى العبادات، أو على مستوى الأخلاق والآداب. قد تكون هذه السلوكيّات خالية من العاطفة الوجدانيّة أو قوّة المعرفة، وقد تؤدّى تبعًا للتقليد المتوارث. يتجلّى هذا النوع في السلوك القائم على أساس الفقه والشريعة؛ إذ يتّبع المقلّد مرجعه في تفاصيل العبادات والواجبات والمحرّمات.

2_3_ المستوى الشعائريّ

«وهو التديُّن الذي ينحو صاحبه إلى الالتزام بالشعائر والطقوس الموجودة فيه، ونقصد بالشعائر مجموعة حركات متكرّرة يتّفق عليها أبناء المجتمع، وتكون على أنواع وأشكال مختلفة تتناسب والغاية التي دفعت

(1) إسماعيل قباري، **قضايا علم الاجتماع المعاصر**، ص394.

(2) سمير السيّد، **مصطلحات علم الاجتماع**، ص26.

الفاعل الاجتماعيّ أو الجماعة للقيام بها»[1]. هذا التعريف وإن كان يشمل أشكال الطقوس كلّها؛ لكنّ المقصود منه الانتقال من العبادات الفرديّة إلى العبادات الجماعيّة، والطقوس الفرديّة إلى الطقوس الاجتماعيّة حذرًا من تداخل المفهوم مع مفهوم التديُّن السلوكيّ. كما إنّ الشعائر تُمارَس من الفرد إظهارًا للانتماء الدينيّ والطائفيّ، بينما تمارَس السلوكيّات تعبيرًا عن علاقة الملتزم بربّه وامتثالًا لأوامره؛ لهذا نجد أنّ المستوى السلوكيّ يشمل الواجبات، أمّا الشعائريّ فلا يشملها. كما إنّ الممارسات الشعائريّة، بحسب الدكتور عدنان الأمين: «تفترق عن المستوى السلوكيّ بأنّها تأخذ الطابع الجماعيّ، بحيث يهتمّ الشعائريّون بظهور وإظهار الشعائر المعبّرة عن انتماء لجماعة محدّدة»[2].

«والشعائر عند الشيعة تظهر بشكل كبير في إحياء عاشوراء؛ حيث تتعدّد أشكالها من اللّطم إلى قراءة مجالس العزاء التي تحكي قصّة الإمام الحسين بطريقة حزينة، إلى المسيرات والتجمّعات، وصولًا إلى الضرب بالحديد وغيرها من الأشكال المتنوّعة كالتطبير»[3].

2ـ4ـ التعصُّب الديني (prejudice)

«تتألّف من جزأين: الأوّل، يعني: بداية أو مُسبقًا، والثاني، يعني: حكم أو تقدير، وبذلك تُصبح الكلمة بمعنى الحكم المُسبَق»[4]. يُعرّف التعصّب «بأنّه اتّجاه نفسيّ لدى الفرد، يجعله يُدرك فردًا معيّنًا أو جماعة معيّنة ادراكًا إيجابيًّا محبًّا، أو سلبيًّا كارهًا، دون أن يكون لذلك ما يبرّره من المنطق أو الشواهد التجريبيّة»[5]. «يتضمّن التعصُّب مجموعة من الأفكار والمعتقدات

---

(1) روبير بندكتي، **الهويّة بين المجتمع المدنيّ والجماعة الطائفيّة**، ص302.

(2) مقابلة مع الدكتور عدنان الأمين، 28ـ10ـ2014.

(3) «**مصطلحات اجتماعيّة**»، شبكة النبإ المعلوماتيّة، 8ـ5ـ2013، www.annabaa.org.

(4) H. Tajfel, **Human Groups and Social Categories**, p141.

(5) فرح طه وآخرون، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسيّ**، ص215.

الثابتة حول الأشياء أو الأشخاص الآخرين، بحيث يُصدر أحكامًا ثابتة ضدّهم في جميع الظروف، ويتحدّد هذا الاتّجاه السلبيّ في اتّجاهات شخصيّة ودينيّة وقوميّة»[1].

التعصُّب الدينيّ هو المبالغة والتشدُّد في التديُّن التي يلزم منها تجاوز ضوابط الدين ذاته، «وهو يعني أن تنتمي إلى فكرة أو اعتقاد وتنغلق عن «الآخر»، بحيث تمتنع وترفض أيّ مناقشة في ما تعتقد فيه»[2]، «وهو يعني الغلوّ -في جانب من جوانب الدين- بما يُخرِج الشخص عن الحدود المقبولة التي يقرّها الشرع، ويُجمِع عليها علماء الدين»[3]. يترشّح من هذه الحالة حصرًا للحقّ والحقيقة ورفضًا للآخر -حتى المسلم- وتكفيرًا له، وحُكمًا عليه بالمكث والخلود في النار. إنّ تفسير بعض الممارسات أو الأفكار المتعصّبة متناقض بشكل كبير، فبينما يرى فيها أشخاص أنَّها خروج عن الدين، يرى آخرون أنَّها عودةٌ إلى الدين.

يتّفق الشيعة على وجود حركات تمادت في تطرّفها المذهبيّ إلى أن خرجَت عن المذهب. أمّا الخلاف داخل المذهب، فقائم على مدى الغلوّ والتقصير في قضايا الدين وشخصيّاته التاريخيّة، وتوجد كتب عدّة تُظهر هذا الاختلاف بين مجتهدٍ وآخر.

كما يتّفق كثيرٌ من الشيعة على أنّ عدم الإيمان بالله والرسول يُخرِج عن الإسلام، «وأنّ الكفر هو بمعنى عدم انتمائه إلى المكوّن الإسلاميّ، أي: الكفر بالإسلام»[4]. «كما إنّ أصحاب الأعمال الصالحة الذين يقصدون بها القربة إلى الله يستحقّون الثواب في الجنّة، سواء كانوا مسلمين أم غير

---

(1) ليث عيّاش، **أنماط العنف الموجّه نحو الطلبة وعلاقتها بالتعصّب**، ص148.

(2) محمد حسين فضل الله، **مائة سؤال وجواب**، ص20.

(3) نورما ناصر، **ظاهرة التديُّن عند الطلاب الجامعيّين المسلمين في بيروت**، ص20.

(4) أكرَم بركات، **التكفير: ضوابط الإسلام وتطبيقات المسلمين**، ص432.

مسلمين»[1]، خاصّةً الذين لا يجحدون بالحقّ وبالمعرفة الحقيقيّة؛ بل يذهب بعض الفقهاء كالإمام الخمينيّ إلى «أنّ معظم «غير المسلمين» هم من المعذورين عند الله»[2].

ثانيًا: دور المؤسّسة التعليميّة الشيعيّة في تديُّن الطلّاب

تُعدّ المدرسة والثانويّة محطّة أساس في تنشئة الطلّاب الاجتماعيّة، يطلَق عليها «التنشئة الثانويّة» بعد تنشئة الأسرة الأوّليّة؛ إذ «تُعتبَر المدرسة المؤسّسة الاجتماعيّة الرسميّة التي تقوم بوظائف التربية، ونقل الثقافة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميًّا وانفعاليًّا واجتماعيًّا»[3]. «تتولّى المدرسة مهمّة تربية الأطفال سلوكيًّا ومعرفيًّا ومهنيًّا، وتحقِّق التجانُس الفكريّ والثقافيّ لأطفال من أسَر مختلفة في مفاهيمها وتصوّراتها، وتؤدّي دورها في التطبيع الاجتماعيّ وتعليم المعايير والأدوار الاجتماعيّة»[4].

وتؤدي المؤسّسة التعليميّة دورًا كبيرًا في تديُّن طلّابها؛ إذ إنّ درجة الاهتمام ومستوى التركيز الذي توليه المدرسة أو الثانويّة للتربية والتعليم الدينيّ يؤثّران؛ بل ويسهمان بشكل جدّي في التطبيع الدينيّ عند الطلّاب، وفي تحديد نوع الالتزام الدينيّ عند أفرادها.

فالمدرسة هي الوكالة المتخصّصة بالتربية ضمن الدائرة الواسعة للتنشئة، خاصّةً مع قضاء الطفل وقتًا طويلًا فيها، ومع قيامها بأنشطة محدّدة ومتّسقة ومدروسة، لتنمية قيم الطالب ومؤهّلاته. حتى «إنّ بعض الدراسات أثبتت أنّها الأكثر تأثيرًا في تنشئة الأطفال في بعض محاور التنشئة»[5].

---

(1) مرتضى مطهري، **العدل الإلهيّ**، ص482.

(2) حسين الخشن، **هل الجنّة للمسلمين وحدهم؟**، ص205.

(3) زينب العزبي، **علم الاجتماع العائلي**، ص121.

(4) كريمة حوامد، **دور الجامعة في التنشئة السياسيّة**، ص53.

(5) Jeanne Ballantine & Spade John, **Schools and Society: A Sociological** =

يتزايد تأثير المدرسة على تديُّن طلّابها بشكلٍ ملحوظ، وإذا أخذنا بالاعتبار المدّة التي يقضيها الطالب في الثانويّة، وأضفنا إليها تركيز المدرسة على التنشئة الدينيّة، والبيئة التي توفّرها هذه المدرسة لوجدنا أنّ التنشئة المدرسيّة قد تكون أشدّ تأثيرًا على الطلّاب من التنشئة الأسريّة؛ إذ تعتمد كثير من الأسر إلى اختيار المدرسة التي تؤمّن تنشئة دينيّة توافق طموحاتها، ولا تستطيع أن تقوم بها بنفسها.

تأكيدًا على ذلك، قام ريتشارد إميلي (Reichardt Emily) بدراسة على 532 شابًا، تناولت قياس المعتقدات والقيم من خلال 3 أسئلة محدّدة، تعكس ما اكتسبوه خلال ارتياد الكنيسة أو خلال الدراسة في المدارس. أظهرت الدراسة «أنّ الطلّاب الأقلّ تديُّنًا هم الأقلّ دراسة في المدارس، وبنيت أنّ تأثير التنشئة الدينيّة في المدارس أكبر منها في المجامع الدينيّة»[1].

دفع هذا التأثير المرتفع والمتزايد المؤسّسات والجهات والجمعيات الدينيّة؛ للسعي إلى تأسيس المدارس الأكاديميّة الدينيّة التي تكفل استمرار أشكال الالتزام الدينيّ عبر الأجيال، فتحقّق بذلك أهدافها المرجوّة بالأسلوب الأنجح والأكثر فعاليّة. وقد استهلّ إنشاء هذه المدارس رجال الدين الموارنة الذين عادوا من المدرسة المارونيّة في روما، وأسّسوا مدارس دينيّة انتشرَت في المناطق التي يسكنها الموارنة، ولم تلبث بقية الطوائف المسيحيّة أن سارعت إلى إنشاء مدارسها، ابتداءً من أواخر القرن الثامن عشر في مختلف مناطق تواجدها. «لقد استطاعت البعثات التبشيريّة من القيام بنشاط تعليميّ باعتباره وسيلة من وسائل التبشير الدينيّ»[2]. مع تقدّم الوقت وقيام الكيان اللبنانيّ على أساس طائفيّ، ازدادت المدارس

= **Approach to Education**, p93.

(1) Reichardt Emily, **Religious Socialization as Contribution to School Success**, p4.

(2) مهدي محسن غروي، واقع التعليم الدينيّ لدى المسلمين الشيعة في لبنان، ص115.

الدينيّة وازداد الاهتمام بها، فأنشأت الطوائف المختلفة مؤسّساتها التعليميّة التي تتولّى نقل الثقافة الدينيّة، فأنشأت الجمعيّات السنيّة مدارسها. ومع تطوّر الطائفة الشيعيّة أواخر القرن المنصرم، تولّت الجمعيّات الدينيّة الشيعيّة المباشرة في إنشاء مدارس دينيّة، ثم توسّع وجود هذه المدارس مع اهتمام الأحزاب الشيعيّة ببناء المدارس؛ إذ أنشأ حزب الله وحركة أمل مجموعة من المدارس الدينيّة.

توسّع دور الجمعيّات الدينيّة؛ لتنتشر ضمن المدارس الرسميّة والخاصّة عبر سماح القانون اللبنانيّ بذلك، فكان لها الحرّيّة في تدريس الموادّ الدينيّة في تلك المدارس.

أ- التعليم الدينيّ في لبنان

كما هي حال سائر ولايات السلطنة العثمانيّة، بقي التعليم العامّ في الفترة السابقة للقرن التاسع عشر داخل المدن اللبنانيّة، خارج وظيفة الدولة التي تعتبره شأنًا دينيًّا تتولّاه الطوائف، «فاتّسم التعليم العامّ بالطابع الدينيّ؛ لأنّ التعليم كان مرتبطًا بالدين في معظم الدول، فكان التعليم الدينيّ الركن الأساسيّ في العمليّة التربويّة»[1]. وكانت المراكز الدينيّة -من مساجد وكنائس ومؤسّسات دينيّة- هي الإطار الحاضن للتعليم، فارتبطت الدراسة بمراكز العبادة، وكان رجل الدين هو المعلّم، والعلوم الدينيّة غاية التعليم. «وكانت المنهجّية الأولى للتربية الإسلاميّة متمحورة حول كتاب الله الذي يُدرَّس للتلاميذ؛ ليتعلّموا فيه القراءة، ثم يختار المعلّم لهم منه ما يكتبونه؛ ليتعلّموا الكتابة، وقواعد اللّغة وقصص الأنبياء، والحديث الشريف»[2]. أمّا التعليم عند الطوائف المسيحيّة، فقد كان موجودًا في الأديرة والكنائس،

(1) غالب العلي، أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...، ص27.

(2) حسين القوتلي، التعليم الإسلاميّ في المدارس الرسميّة، ص52.

«وتبعًا لنظام الملل العثمانيّ الذي اعتبر أنّ الدين شأنٌ داخليّ لكلّ طائفة، فقد سمح للمسيحيّين بإنشاء مؤسّساتهم الخاصّة التي تتولّاها سلطة رؤوسائهم الروحيّين»[1].

ثم بدأت المدارس بالتوسُّع، واستُقدمت الإرساليّات والمدارس الخاصّة التي يشرف عليها رجال الدين والطوائف، إلى جانب المدارس الرسميّة التابعة للدولة العثمانيّة التي «أنشأت مجلسًا للمعارف، تحوّلَ في ما بعد إلى وزارة المعارف التي تولّت التعليم الرسميّ في مختلف الأنحاء التابعة لحكمها»[2].

وفي عام 1869، صدرَ أوّل قانون في شؤون التعليم؛ إذ «قسّمَ مدارس السلطنة العثمانيّة إلى نوعين: المدارس الرسميّة التي تُنشئها وتديرها الحكومة، والمدارس الخاصّة التي يؤسّسها الأفراد والهيئات وتدار مباشرةً منهم، وكان التعليم الدينيّ في المدارس الرسميّة تابعًا ومُدارًا من الدولة، وكانت مسؤوليّة تعيين مدرسي الدين على عاتق الدولة من قبل وزارة المعارف، وكانت مادّة الدين داخلة في الموادّ التي يُمتحن فيها التلميذ وتؤثّر على نجاحه»[3]. لكن تحوّلت بعد ذلك السلطنة عن هذا التعيين، وتحوّل الأساتذة إلى الموادّ الأخرى، «وخرجت مادّة الدين من الامتحانات الرسميّة، وأُلغي أثرها في المستقبل التعليميّ للطالب»[4].

أُصدِرت، مع تشكيل دولة لبنان الكبير 1920 تحت سلطة الانتداب الفرنسيّ، مراسيمُ من حاكم لبنان الكبير تنظّم التعليم الدينيّ الرسميّ، وأُعلنت موادّ في صكّ الانتداب حول التعليم الخاصّ، تميَّز التعليم الدينيّ في هذه الفترة بنقطتين:

(1) غالب العلي، أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...، ص27.
(2) نبيل قسطنطين، حول تاريخيّة التعليم الدينيّ في المدارس في لبنان، ص50.
(3) غالب العلي، أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...، ص31.
(4) محمد سلامي، التعليم الدينيّ وإنتاج المعرفة والسلوك الدينيَّين، ص51.

الأولى: تكريس حقّ الإرساليّات والطوائف في أن يكون لها مدارسها الخاصّة؛ إذ وردَ في المادّة الثامنة من صكّ الانتداب أنّ الدولة لا تمسّ بحقوق الطوائف في حفظ مدارسها وتعليم أبنائها بلغتها، وحدّدت المادّة العاشرة علاقة السلطة بالإرساليّات الدينيّة بتأمين النظام العام وسلامة الحكم، دون أيّ حصارٍ أو تضييق على نشاط الإرساليّات. «ساعدَ هذا الصكّ الطوائف للعب دورٍ مهمّ في القطاع التربويّ، وفي تعليم مبادئها الدينيّة لطلّاب مدارسها»[1].

الثانية: تحديد ساعات للتعليم الدينيّ في المدارس الرسميّة؛ إذ صدرَ قرارٌ عن الحاكم الفرنسيّ يقضي بتحديد عدد ساعات التعليم الدينيّ، فخصّص له ثلاث ساعات أسبوعيًّا للمرحلة الابتدائيّة، وثلاث ساعات ونصف للمرحلة التكميليّة. فاستمرّ رجال وعلماء الدين بالقيام بهذا الدور؛ إذ اعتُمد القرآن للتدريس عند الطوائف الإسلاميّة، والإنجيل عند الطوائف المسيحيّة، والتوراة عند الطائفة اليهوديّة.

لقد ساهمَ ما قامت به سلطة الانتداب وما قنّنته في صكّ الانتداب من «التعليم الحر» وإقامة مدارسها الخاصّة وغيرها في «الانقسام الطائفيّ» في لبنان. ولم تكن دولة الاستقلال أفضل من ذلك؛ بل جذّرت هذا الانقسام الطائفيّ الموروث، فاعترفت الدولة لكلِّ طائفة بالحقّ في تعليم أبنائها. وأقامت نظامًا تعدديًّا من حيث التعليم، تُشكّل المدرسة الرسميّة الحلقة الأضعف فيه. أمّا التعليم الدينيّ، فظلّت الإدارة الدينيّة هي المسؤولة عنه، فالبرامج التي اعتُمدت عام 1946 «أدخلَت التعليم الدينيّ من ضمن المناهج بمعدّل ساعة واحدة أسبوعيًّا في المرحلتين: الابتدائيّة والمتوسّطة، وساعتين في الصفوف الثانويّة لمادّة مندمجة هي التعليم الدينيّ والأخلاق. وكانت المدارس الخاصّة (التابعة بأغلبها للطوائف) تهتم بموضوع التعليم

(1) غالب العلي، أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...، ص28-29.

الدينيّ العائد لطائفتها (أو لمذهبها) تاركةً الحرّيّة لأبناء الطوائف الأخرى لحضور حصص التعليم الدينيّ؛ إن أرادوا»[1].

شكّلَ التعليم الدينيّ مساحة دائمة للنقاش والأخذ والردّ بين أبناء الوطن الواحد، ومن نتائج هذا النقاش المستمرّ، التغييرات والمراسيم المتعدّدة لتنظيم هذا الفرع من قطاع التعليم. فقد أُلغيَ التعليم الدينيّ في المرحلة الابتدائية عام 1958؛ لكنّه ما لبثَ أن عاد في ساعات الأنشطة، وحاولت وزارة التربية عام 1973 إلغاء مادّة الدين في المدارس المتوسّطة والثانويّة، ولكنّها لم تُفلح بسبب إصرار المؤسّسات المسيحيّة والإسلاميّة على الإبقاء عليها، وحاولت تبديلها إلى مادّة الأخلاق دون جدوى، فاكتفت بتخفيض ساعات التدريس الدينيّ إلى ساعة واحدة أسبوعيًّا، بشكل ملزم للمدرسة الرسميّة دون الخاصّة التي استمرّت بما تراه مناسبًا لها. ومنذ ذلك الحين، «أوكلَت التربية أمر تدريس التعليم الدينيّ إلى المرجعيّات الروحيّة، ولم تعد الدولة تتحمّل بدل أتعاب المدرّسين المتصدّين لهذا التعليم أو تعويضاتهم. من جهةٍ أخرى، أزيلت مادّة التعليم الدينيّ من بطاقة الشهادات الرسميّة ما جعلَ من وجودها هامشيًّا في مقابل باقي الموادّ الدراسيّة»[2].

ظلَّ الحراكان السياسيّ والطائفيّ مستمرّان بعد الطائف بين مؤيّدي التعليم الدينيّ ورافضيه، وصولاً إلى اقتراح رئيس الجمهورية 1997 علمنة المناهج التربويّة بالكامل، وإلغاء الحصّة الأسبوعيّة، وإلى إقرار مجلس الوزراء عام 1996 جعل الحصّة الدينيّة حصتين، لكن على نحو الاختيار بعد الدوام الرسميّ أو في يوم العطلة... لكن، على الرغم من ذلك كلّه، «فقد تقرَّر إعادة الحصّة ضمن البرامج خلافًا لأيّ نصٍّ ملزم عام 1999»[3].

---

(1) المصدر نفسه، ص52.

(2) المصدر نفسه، ص39.

(3) المصدر نفسه، ص41.

أبرزت دولة الاستقلال أمرين على مستوى التعليم الدينيّ:

- ازدياد الجمعيّات الأهليّة الراعية للتعليم الدينيّ، واشتداد قوّتها، وإيلائها الدين الأهميّة القصوى في الرعاية والإعداد.

- نشوء جمعيّات أهليّة وظيفتها رعاية التعليم الدينيّ، وصياغة البرامج، وتأمين الوسائل والاهتمام بشؤون التعليم الدينيّ كلّها.

بقي التعليم الدينيّ في لبنان، على مدى هذه السنوات من المداولات الطائفيّة، وتنوّع خيارات أبناء الوطن الواحد، والانقسام الطائفيّ، مرآةً للوضعين السياسيّ والاجتماعيّ للوطن، تؤدي الطوائف والمذاهب دورًا أساسًا من خلاله لتحقيق أهدافها، ويسعى الزعماء السياسيّون لبلورة زعاماتهم عبر تكريسه عنوانًا للتربية والتعليم.

ب- الشيعة والتعليم الدينيّ

كان لبعض القضايا الفكريَّة والدينيّة والثقافيّة وللظروف السياسيّة أثرٌ تاريخيٌّ واضح على الشيعة في المنطقة وفي لبنان؛ إذ برزوا بشكل شبه دائم في موقع الاعتراض السياسيّ على السلطة، وعلى أحسن تقدير في موقع الحياد السلبيّ المانع من دخول معترك السلطة والحكم.

هذا الواقع لم ينأَ عنه شيعة لبنان، وانتقل من الجانب السياسيّ إلى الوضع الاجتماعيّ؛ إذ وصُفوا «بأنَّهم شعبٌ خامل، ونُعتوا بأوصاف تشير إلى تدنّي مرتبتهم الاجتماعيّة؛ حيث كانوا قومًا فقراء ومتأخّرين يملكون القليل من الأرض»[1]، الأمر الذي أدّى إلى إهمالهم الحياة السياسيّة في لبنان، وانعكس بطريقة إهمال الدولة لمناطقهم ما أوقعهم في الحرمان والعزلة والمعاناة. «وقد عانى أهالي الجنوب والبقاع الشيعة من الحرمان

---

(1) ستيفن لونغريغ، تاريخ سوريا ولبنان تحت الانتداب الفرنسيّ، ص42.

في التعليم وبناء المدارس، ممّا حرمهم من الترقّي الاجتماعيّ. وإلى جانب قلّة المدارس هذه، فقد كان على الكثير من أبناء قراهم قطع مسافات طويلة للوصول إلى مدارسهم في الشتاء والصيف، ولم تكن المدرسة سوى غُرَف متباعدة مستأجَرة من قبل أهالي القرية، فضلًا عن التجهيزات غير اللّائقة»[1].

وفي الخمسينات من القرن المنصرم، ومع بروز عدد من رجال الدين الشيعة، أهمّهم السيّد موسى الصدر، «بدأت ظروف التغيير تظهر على الصعيد الشيعيّ؛ حيث فتحَ آفاقًا جديدة من العمل المؤسّساتيّ وكسر احتكار السياسيّين التقليديّين لتمثيل الشيعة، وطالب برفع الحرمان والغبن عن المحرومين من اللبنانيين والشيعة»[2]، وتوّجَها «بتأسيس المجلس الإسلاميّ الشيعيّ الأعلى الذي شكّل خطوةً أساسيّة لتنظيم أوضاع الطائفة، وإيجاد كيان دينيّ-سياسيّ-ثقافيّ-تربويّ»[3]. ومنذ ذلك الحين تطوّر نفوذ الشيعة اللبنانيّين، وقويَت دوائر تنظيمهم، خاصّةً مع إطلاق الحزبين الأساسين للطائفة، وعملهما على تحسين شؤون الشيعة بشكل عام.

انعكس هذا الواقع على الحقل التربويّ للشيعة، فمن مدارس ابتدائيّة متواضعة بناها الشيخ حبيب آل إبراهيم في ثماني بلدات بقاعيّة، ومن الكليّة الجعفريّة التي أسّسها السيّد عبد الحسين شرف الدين في الجنوب، ومن الجمعيّة الخيريّة الإسلاميّة العامليّة التي ساهمت بشكل فعّال في الحقل التربويّ، انطلق قطار التنمية التربويّة، والتعليم الدينيّ عند الشيعة.

ويمكن لنا أن نرصد أبرز الجمعيّات التي بادرت إلى تأسيس المدارس التي ترعى التربية الدينيّة عند الشيعة في لبنان:

---

(1) غسان طه، شيعة لبنان: العشيرة، الحزب الدولة، ص78.

(2) مهدي محسن غروي، واقع التعليم الدينيّ لدى المسلمين الشيعة في لبنان، ص134.

(3) المصدر نفسه، ص135.

1ـ «الجمعيّة الخيريّة الإسلاميّة العامليّة

تأسّست الجمعيّة في العام 1923، فأَنشأت المدارس في العاصمة بيروت، وفي مناطق جبل عامل، والبقاع، وجبل لبنان، وركّزت في مناهجها على التعليم الدينيّ الذي كان يشمل تدريس القرآن الكريم والتعاليم الدينيّة وفقًا للمذهب الشيعيّ الجعفريّ»[1].

نصّت الجمعيّة في بيانها على أنّ أهدافها تتجلّى في مجموعة أمور، **منها**: تكوين الشخصيّة الإسلاميّة المثقفّة الفاعلة اجتماعيًّا، والقادرة على الإنتاج والتفاعل الناشط في المجتمع، **ومنها**: افتتاح المدارس في المناطق اللبنانيّة كلّها لنشر العلم، **ومنها**: اعتماد التربية الدينيّة ركنًا أساسًا في البناء الروحيّ. وتأكيدًا على رفد الطالب بتنشئة دينيّة فاعلة عملت الجمعيّة على بناء مسجد كبير على أرضها، باعتباره مؤسّسة دينيّة ثقافيّة وتربويّة فاعلة في المجتمع توجّه الطلّاب نحو الالتزام الدينيّ، وعملت على تنظيم ممارسة الواجبات الدينيّة من قبل طلّاب المدارس العامليّة، وعقد الحلقات الدينيّة، وإحياء المناسبات الإسلاميّة.

استطاعَت الجمعيّة أن تشكّل نموذجًا إسلاميًّا شيعيًّا في العاصمة اللبنانيّة، يُشكِّل إفرازًا لجمعيّة المقاصد الخيريّة الإسلاميّة التي تأسّست بجزئها الأكبر لتنشئة طلّاب الطائفة الإسلاميّة السنيّة.

2ـ جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ

انطلقت الجمعيّة في العام 1974 لتنتشر من خلال الأنشطة التي تمارسها إلى المناطق اللبنانيّة كافّة التي يقطنها الطلّاب الشيعة. كان التعليم الدينيّ في المدارس من أولويّات الجمعيّة، لما يمثّله من أهميّة في تكوين الشخصيّة، باعتبار أنّ المدرسة هي العنصر الأساس في تكوين شخصيّة الطالب.

---

(1) غالب العلي، أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...، ص49.

تعتبر الجمعيّة أنّ أهدافها تتلخّص في ما يأتي:

- «تعميم التعليم الدينيّ في المدارس الرسميّة والخاصّة.

- إعداد منهج للتعليم الدينيّ ولكلّ المستويات.

- نشر الكتب والبرامج التعليميّة الهادفة.

- إنشاء دار المعلّمين والمعلّمات للتدريس الدينيّ، وتدريس الموادّ العلميّة واللّغات.

- إنشاء مدارس عصريّة إسلاميّة»[1].

يمكن الجزم بأنَّ الدور التأسيسيّ في التعليم الدينيّ لمدارس الطائفة الشيعيّة يعود إلى الجمعيّة، يؤكّد ذلك «أنّ المتون والبرامج والمدرّسين الذين تتولّى الجمعيّة إرسالهم لتستفيد منهم المدارس الرسميّة والخاصّة، بلغوا معدّلًا مرتفعًا، فمن 492 مدرسة كانت تغطيها الجمعيّة في عام 2001؛ بلغ 523 مدرسة رسميّة وخاصّة عام 2011، ليستفيد منها 141.261 طالبًا. هذا، بالإضافة إلى المدارس الستّ النموذجيّة التي تتولّى الجمعيّة إدارتها الكاملة عبر جهازها الإداري»[2].

3ـ جمعيّة التعليم الرساليّ

«انبثقت عن حركة أمل، وباشرت عملها في العام 1986 باسم لجنة التعليم الرساليّ، ونالت ترخيصها عام 1991، بهدف تكريس الوعي الدينيّ الرساليّ للطلّاب المسلمين الشيعة في لبنان»[3]. «تبنّت الجمعيّة مسؤوليّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ، وتماهَت أهدافها مع أهداف جمعيّة التعليم

(1) جمعية التعليم الدينيّ الإسلاميّ، **22 عامًا من العمل الصالح**، ص9.

(2) جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ، **38 عامًا من العمل الصالح**، ص13.

(3) محمد سلامي، **التعليم الدينيّ وإنتاج المعرفة والسلوك الدينيّين**، ص66.

الدينيّ الإسلاميّ؛ حيث سَعت إلى اختيار وتدريب وتعيين مدرسي التعليم الدينيّ، وإعداد البرامج الملائمة في مراحل التعليم كافّةً، ووضع الكتب والمنشورات المتعلّقة بالتعليم الدينيّ، وإنشاء وإدارة مدارس إسلاميّة للمراحل المختلفة على صعيد التعليم المدرسيّ والمهنيّ»[1].

تعتمد الجمعيّة منهاج التعليم الدينيّ التابع للمجلس الإسلاميّ الشيعيّ الأعلى في سلسلة الكتب التي أصدرها واعتمدها للتعليم الدينيّ تحت عنوان «التربية الدينيّة».

4ـ المؤسّسة الإسلاميّة للتربية والتعليم

انبثقت عن حزب الله عام 1993، بهدف سدّ الحاجة الملّحة إلى المدارس التي تُراعي الجانبين الأكاديميّ والدينيّ في المناطق الشيعيّة. تركّز الجمعيّة على جانب الإيمان المستنير بتعاليم الإسلام بوصفه عقيدة وعبادات ومعاملات وأخلاق وسياسات مقرونة بنهج أئمّة أهل البيت (ع) والرسول الأكرم (ص)[2].

اهتمّت المؤسّسة الإسلاميّة بالتربية والتعليم وأولتها عناية خاصّة، فهي إلى جانب حصّة التعليم الدينيّ الأسبوعيّة التي تقدّمها جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ، «تُخصّص حصّة أسبوعيّة لتعليم القرآن الكريم في المراحل الدراسيّة كافّة، وتهتمّ بإحياء المناسبات الدينيّة بشكلٍ لافت، وتعتمد الكثير من الإجراءات التي تساعد على تهيئة بيئة تربويّة دينيّة في المدرسة، وتركّز على المشهديّة الدينيّة في أرجائها، كما إنّها تخصّص فترة يوميّة لأداء صلاة الجماعة»[3].

---

(1) المصدر نفسه، ص68.

(2) مهدي محسن غروي، واقع التعليم الدينيّ لدى المسلمين الشيعة في لبنان، ص146.

(3) غالب العلي، أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...، ص51.

وصلَ عدد الثانويّات التي تديرها الجمعيّة إلى 17 مدرسة باسم مدارس المهديّ (ع)، في بيروت، وجبل لبنان، والبقاع، والجنوب، وتضمّ أكثر من 21 ألف طالب ضمن المراحل الدراسيّة كافّة»[1].

5- جمعيّة المبرّات الخيريّة

تأسَّست عام 1978 من قبل السيّد محمد حسين فضل الله من أجل رعاية الأيتام الذين خلّفتهم الحروب وإيوائهم، ثمّ وسَّعَت نشاطها ليشمل التربية والتعليم المهنيّ، والأكاديميّ، والجامعيّ، وغيرها. فأنشأت إحدى عشرة مدرسة أكاديمية في المناطق الشيعيّة تعتمد التعليم الدينيّ والتربية الإسلاميّة كأحد أهمّ أهدافها. وتركّز -كما المؤسّسة الإسلاميّة للتربية والتعليم- من خلال الكادر التعليميّ والبرامج والأنشطة؛ لتعزيز الالتزام الدينيّ لطلّابها[2].

6- مؤسّسات أمل التربويّة

تأسَّست عام 1991؛ من أجل الاعتناء بالتعليم الدينيّ والعصريّ للذكور والإناث، وفقًا للفقه الشيعيّ الجعفريّ. أنشأت سبع مدارس تضمّ أكثر من عشرة آلاف طالب في المناطق التي يسكنها الشيعة، وتركّز -كباقي المدارس الإسلاميّة- على الجانب الدينيّ؛ إذ تهتّم بالبرامج والأنشطة المناسبة، وتؤمّن التنشئة اللّازمة للالتزام الدينيّ.

7- جمعيّات ومدارس وثانويّات تلتزم بالتربية الدينيّة

مضافًا إلى هذه الجمعيّات، تنتشر على الأراضي اللبنانيّة مجموعة من

---

(1) مقابلة مع مدير الإشراف الدينيّ في المؤسسة الإسلاميّة للتربية والتعليم الشيخ ياسر فلحة، 12-1-2013.

(2) انظر: معية المبرّات الخيريّة، **سنابل البرّ: 23 عامًا من البرّ**، ص13.

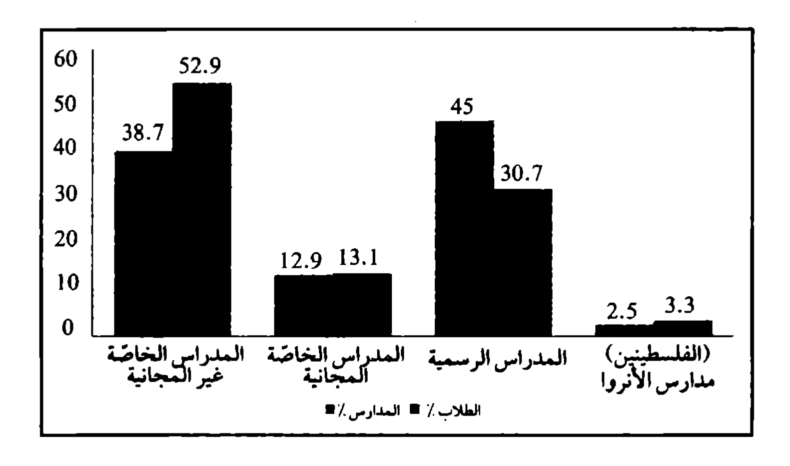
الجمعيّات والمدارس والثانويّات التي تلتزم بالتربية الدينيّة كهدف أساس لها، وتنضوي تحت الغطاء الإسلاميّ؛ إذ يُطلق عليها «مدرسة إسلاميّة».

«يتوزّع طلّاب لبنان على المدارس، والثانويّات الإسلاميّة، والرسميّة، والخاصّة، وفي إحصاء المركز التربويّ للبحوث والإنماء تبلغ نسبة الطلّاب والمدارس من المجموع العام كما يلي»[1]:

جدول رقم (1)

توزّع طلاب لبنان على المدارس، والثانويّات الإسلاميّة والرسميّة، والخاصّة

نسبة	المدارس٪	الطلاب٪
المدارس الخاصّة غير المجانيّة	38.7	52.9
المدارس الخاصّة المجانيّة	12.9	13.1
المدارس الرسميّة	45.8	30.7
مدارس الأنروا (للفلسطينيين)	2.5	3.3
	100	**100**



(1) النشرة الإحصائيّة للعام 2012-2013، ص41.

ويتوزع الطلّاب الشيعة على الأقسام الثلاثة من المدارس والثانويّات، ويمكن أن نستعرض التعليم الدينيّ للشيعة وفقًا لمدارسهم:

1- المدارس الرسميّة

ينضوي تحت إدارتها عددٌ كبير من التلامذة الشيعة، نظرًا إلى انتشارها في مختلف المناطق اللبنانيّة، ونتيجةً للوضع الاقتصاديّ المتأزّم عند شريحة من الأهالي. تلتزم إدارة المدارس الرسميّة بحصّة أسبوعيّة مخصّصة للتعليم الدينيّ، عملًا بقرار مجلس الوزراء. تعيّن جمعيّة التعليم الدينيّ، وجمعيّة التعليم الرساليّ (خاصّة في الجنوب) مدرّس التعليم الدينيّ الذي يباشر عمله، وفقًا لبرامج ومقررات الجمعيّة التي ينتمي إليها. تتلخّص التربية الدينيّة في هذه المدارس بالحصّة الأسبوعيّة فقط، أمّا باقي النشاطات الدينيّة، فتكون على عاتق المبادرات الفرديّة الطلّابيّة إن وجدت.

2- المدارس الخاصّة

وهي المدارس التي لا يتبع جهازها الإداريّ والتدريسيّ للإشراف المباشر من وزارة التربية، ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام:

2-1- إسلاميّة

وهي المدارس التابعة للجمعيّات الإسلاميّة التي أوردناها سابقًا، «وتبلغ أكثر من خمسين مدرسة في المناطق الشيعيّة. إضافة لحصّة التعليم الأسبوعيّة، تعمّد بعضها إلى زيادة حصّة أسبوعيّة أخرى مخصّصة لتدريس القرآن الكريم، كما ويتمّ الاهتمام بتوسيع العمليّات المرافقة مع التعليم الدينيّ، كالأنشطة، واحتفالات التكليف الدينيّ، والمسابقات الإسلاميّة، وصلاة الجماعة، والمسرحيّات»[1]، ويتمّ تأهيل المدرّسين كلّهم دينيًّا؛

(1) مقابلة مع مدير الإشراف الدينيّ في المؤسسة الإسلاميّة للتربية والتعليم الشيخ ياسر فلحة، 12-1-2013.

لتتماهى الأهداف الأكاديميّة مع الغايات الدينيّة، وذلك انطلاقًا من فكرة «أنّ التنشئة الدينيّة ليست وظيفة التعليم الدينيّ فقط؛ بل إن كلّ المؤسّسة المدرسيّة تُسهم بشكلٍ واعٍ أو غير واعٍ بعمليّة التنشئة»[1].

تُسهم المدرسة الإسلاميّة في بلورة شخصيّة الطالب، وتساهم في تكوين التِزامه الدينيّ، وبحسب مسؤول خريجي مدارس المصطفى، «فإنّ أكثر ما يؤدّي إلى الالتزام الدينيّ عند خريجي المدارس، وأكثر ما يستمرّ تأثيره هو المدرّس والبيئة المحيطة بالطالب في المدرسة، وقد تكون العامل الأساسيّ المتفوّق على التنشئة الأسريّة والتنشئة الحزبيّة»[2].

2_2_ الخاصّة مع التعليم الدينيّ

وهي المدارس الخاصّة التي تشرف عليها إدارة غير تابعة لوزارة التربية. تطلب هذه المدارس الخاصّة، لا سيما الموجودة في بيئة شيعيّة، بأكثرها من جمعيّة التعليم الدينيّ أو جمعيّة التعليم الرساليّ إيفاد مدرس دينيّ، تضع هي حصّة أسبوعيّة، له كما تفعل المدارس الرسميّة. يُضيف بعض هذه المدارس إلى حصّة التعليم الدينيّ بعض الأنشطة الدينيّة كإحياء المناسبات الدينيّة.

2_3_ الخاصّة دون تعليم دينيّ

هي المدارس والثانويّات التي لا تلتزم بحصّة التعليم الدينيّ، إمّا لأنّها تابعة لجمعيّات علمانيّة أو دينيّة مختلفة، أو لموقفها السلبيّ في التعليم الدينيّ. عدد الطلّاب الشيعة المنتسبين لهذه الثانويّات ضئيل بالقياس إلى

---

(1) مقابلة مع مدير الإشراف التربويّ في جمعيّة المبرّات الخيريّة الدكتور وليد حمّود، 15_2_2013.

(2) مقابلة مع مسؤول الخريّجين في جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ الدكتور خضر الموسوي، 20_2_2013.

مجموع المدارس، كما إنّ هذه المدارس بأغلبها غير موجودة في الوسط الشيعي.

إنّ هذا التقسيم أساسيّ؛ ذلك لأنّ التنشئة الدينيّة المدرسيّة لها الفعاليّة الكبرى في عمليّة تنشئة الطلّاب، فلا يمكن اعتبار الطلّاب المتخرّجين من هذه المدارس متساوين في التنشئة الدينيّة، خاصّةً مع الوقت الطويل، والانسجام والتأثير الذي تتركه المدارس في الطلّاب.

ج- الالتزام الدينيّ في المقررات التدريسيّة

تُعتبر كتب جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ -التي تصدر تحت عنوان «الإسلام رسالتنا»- هي الكتب الأكثر انتشارًا للتعليم الدينيّ عند الشيعة؛ إذ إنّ الجمعيّة ومنذ انطلاق عملها في العام 1974 وضعت برنامجًا متكاملًا للتعليم الدينيّ، يلحظ الكفايات الدينيّة، ويساهم في بناء شخصيّة متكاملة وتنشئتها من حيث الالتزام الدينيّ. وحتى تضمن الجمعيّة الوصول إلى أوسع شريحة من الطلّاب والحصول على النتائج المرجوّة من التعليم الدينيّ، «قامت بإنشاء دارٍ للمعلّمين لتدريب معلّمي التعليم الدينيّ، وتكفّلت الجمعيّة بتأمين رواتبهم ومخصّصاتهم الحاليّة، حتى وصل العدد في العام 2014 إلى 523 مدرسة رسميّة وخاصّة، يرعاها 411 معلّمًا ومعلّمة، ويقع تحت إشرافهم 147500 تلميذ وتلميذة»[1].

في المقابل، حملَت جمعيّة التعليم الرساليّ الدور نفسه، فتبنّت مهمّة التعليم الدينيّ بالتنسيق مع المجلس الإسلامي الشيعيّ الأعلى، وأخذت على عاتقها تأمين المعلّمين، وتغطية طلباتهم وتدريبهم. ولاحقًا «خطا المجلس الإسلاميّ الشيعيّ الأعلى خطوة إضافيّة من خلال وضع

(1) جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ، **41 عامًا من العمل الصالح**، ص5.

منهجٍ متكامل لمادّة التربية الدينيّة لجميع المراحل التعليميّة، وإعداد كتب للمعلمين والتلاميذ، ووضع هذا المنهج موضع التطبيق ابتداء من العام 1995 بصدور كتب التعليم الدينيّ تحت اسم «التربية الدينيّة» التي أصبحت بمتناول الجميع»[1]. فاعتُمدت هذه السلسلة من قبل جمعيّة التعليم الرساليّ، بينما واصلت جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ اعتماد مقررات «الإسلام رسالتنا» بعد أن أجرت تعديلات تدريجيّة عليها في العامين 2004 و2012.

اعتمدت المؤسّسات الإسلاميّة الأخرى على سلسلة «الإسلام رسالتنا» في التعليم الدينيّ، فالمؤسّسة الإسلاميّة للتربية والتعليم تعتمد هذه السلسلة في المدارس السبعة عشرة التي تديرها؛ لكنّها أضافت إلى المقرر المذكور مقررًا آخر تحت عنوان «ألم ذلك الكتاب» يتولّى تدريسه مجموعة من المدرّسين تنتدبهم المؤسّسة التعليميّة؛ لتعليمه في الحصّة الإضافيّة الثانية التي تمّت زيادتها من قبل المؤسّسة للتعليم الدينيّ»[2]، يتناول هذا الكتاب محاور تشمل «علوم القرآن الكريم، ومفاهيم قرآنيّة حول علاقة الإنسان بالله وبالآخرين، وقصصًا من القرآن الكريم»[3].

أمّا جمعيّة المبرّات الخيريّة، فاعتمدت على كتاب جمعيّة التعليم الدينيّ؛ لكنّها استبدلت كتاب «الإسلام رسالتنا» تدريجيًّا؛ بعد أن أعدّت مقرّرًا تدريسيًّا جديدًا يتناول: العقائد، والفقه، والتاريخ، والاجتماع، والقرآن الكريم، ويعتمد على رسالة الجمعيّة المستمدّة من الإطار المرجعيّ لها لبناء اتّجاهات تنسجم مع الإسلام عقيدةً وسلوكًا، وقد «اهتمّت الجمعيّة بالمزج بين الجانب التاريخيّ والاجتماعيّ المعاصر كالمواطنة والعلاقة

---

(1) غالب العلي، **أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...**، ص54.

(2) مقابلة مع مدير الإشراف الدينيّ في المؤسسة الإسلاميّة للتربية والتعليم الشيخ ياسر فلحة، 12-1-2013.

(3) مركز التأليف والنشر، **ألم ذلك الكتاب**، ص186.

مع الآخر، ورفض الاختلاف مع الآخر، والبيئة، والمسؤوليّة الاجتماعيّة لتكريس ثقافة الانفتاح عند الطلّاب»[1]. يتناول كتاب التربية الإسلاميّة في المرحلة الثانويّة الأولى «ثلاثة محاور: الأوّل يتناول سيرة الرسول، ويتضمّن مسائل فقهيّة، والثاني يتناول قضية المرأة في الإسلام، وأمّا الثالث فيتناول الجانب الاعتقاديّ كوجود الله، ومفاهيم إسلاميّة كالبيئة والأخوة الإسلاميّة والتوبة»[2].

تكشف مقاربة المفاهيم المطروحة في مقرر جمعيّة المبرّات الخيريّة للباحث محاولة الجمعيّة لتنشئة طلّابها مع مفاهيم ترتبط بالإطار المرجعيّ للجمعيّة؛ إذ نلاحظ بوضوح مجموعة من المفاهيم التي تمّ التشديد عليها في السلسلة، بحيث تختلف عن دائرة التركيز في كتاب الإسلام رسالتنا.

أمّا كتاب «الإسلام رسالتنا» ـ وهو الأكثر توزيعًا وانتشارًا بما لا يُقارن مع غيره من كتب التعليم الدينيّ ـ فيتضمّن في آخر تعديل له عام 2011 مجموعة واسعة من المحاور، بحيث تتناول: العقيدة، والأخلاق، والفقه، والثقافة الإسلاميّة، والقدوة.

يهدف المؤسّسون من كتاب «الإسلام رسالتنا» إلى «بناء شخصيّة طالب رساليّ، وذلك عن طريق تعليم الطالب أصول دينه لتشكيل بنية عقائديّة راسخة لديه، وتعريفه على وظائفه العباديّة للقيام بها بشكل سليم، والعناية بتنشئته تنشئة صالحة من خلال تسليط الأضواء على الأخلاق الحميدة والفضائل، والاطّلاع على سير الأبرار، ولتأصيل وتهذيب نفسه على البرّ والتقوى، وتعريفه بشكل صحيح على تاريخ الأمّة الإسلاميّة»[3].

---

(1) مقابلة مع مدير الإشراف التربويّ في جمعيّة المبرّات الخيريّة الدكتور وليد حمّود، 15ـ2ـ2013.

(2) مؤسسة الشفق، التربية الإسلاميّة، ص4.

(3) هلال علويّة، التربية الدينيّة من خلال مادة التعليم الدينيّ في مدارس الطوائف اللبنانيّة، ص44.

في محاولة مباشرة لتسليط الأضـواء على الشخصيّة الإسلاميّة، يُخصّص الكتاب المعدّ للسنة الثانويّة الثانية درسًـا خاصًّا بالشخصيّة الإسلاميّة؛ إذ يُعرِّف الشخصيّة بأنَّها مجموعة القوى والخصال والأفكار والعواطف... التي تُحدِّد هيئة الإنسان وهويّته وحضوره ونهجه في الحياة، ما يعطيه لونًا مميّزًا واتّجاهًا محدّدًا وسلوكًا معيّنًا.

وبعد أن يذكروا العوامل المؤثّرة في بناء الشخصيّة: الوراثة والتربية والبيئة، ويحثّوا على الاستفادة منها، يذكر المصنّفون مقوِّمات الشخصيّة الإسلاميّة المتمثّلة بالعناوين الآتية:

- «العقيدة، باعتبارها تُجسِّد رؤية الإنسان للكون والوجود، ومن خلالها يبني تصوّراته، ويحدِّد مواقفه من كلّ النسيج الفكريّ العالميّ.

- الثقافة التي تمثّل مجموعة المعارف والتجارب المختزنة في عقل الإنسان، والتي تنفعل بها أحاسيسه، كأصول العقيدة، والأخلاق، والفقه، وسيرة الأنبياء، والأئمّة، ونظام الحكم.

- العاطفة التي تجسِّد العلاقة الوجدانيّة بين الإنسان وربّـه، وبين الإنسان ومن حوله.

- الإرادة والسلوك: حيث تكتمل الشخصيّة بتحويل القناعات العقليّة إلى إرادة وفعل»[1].

ترتكز عناصر الشخصيّة الإسلاميّة التي تحاول هذه المتون تنشئتها على مفردات واسعة، تتعلّق بأنواع الالتزام الدينيّ:

1ـ المستوى المعرفيّ

تضمّ هذه المتون دائرة واسعة من المعارف الإسلاميّة، تنطلق من

(1) جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ، الإسلام رسالتنا، الصف الثاني الثانويّ، ص141.

العقيدة الإسلاميّة المتمثّلة بوجود الله، وبضرورة الدين في حياة البشريّة، «فالدين في «الإسلام رسالتنا» هو مجموع العقيدة والأحكام والمفاهيم والأخلاق التي شرّعها الله تعالى للناس؛ لتنظّم بها دنياهم وتصلح على ضوئها آخرتهم»[1]. وهو نزعة فطريّة موجودة في عمق الإنسان، تلاحقه طوال حياته، «والعقيدة تمثّل القاعدة التي يرتكز عليها إيمان الإنسان؛ حيث ينبغي التوصُّل إليها بالبحث والتفكير إذ لا يجوز فيها التبعيّة والتقليد»[2]. «ويعود الموقف السلبيّ من الدين -بحسب المتن- في معظمه من طبيعة البيئات التي عاش في أجوائها الشباب، والتي كانت تفتقر إلى مكوّنات التربية الإيمانيّة الصالحة من علم ووعي وقيَم وأحكام، هذه المكوّنات هي: الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، والبيئة الاجتماعيّة المتمثّلة بالأقارب والأصدقاء والجيران، والناس التي يختلط بهم، والبيئة السياسيّة»[3].

يحرص المتن على بناء معرفة دينيّة شاملة تضمُّ السيرتين السرديّة والتحليليّة، وتركّز على مواقف النبيّ وأهل البيت، وتهدف إلى حفظ الأحكام الفقهيّة، وترمي إلى إدراك المفاهيم الرساليّة.

يبلغ عدد الدروس التي عالجت الموضوعات العقديّة في السنوات المتوسّطة 16 درسًا من أصل 74 درسًا، هي مجموع دروس السلسلة للمرحلة المتوسّطة، أي ما نسبته 20 ٪ من مجموع الدروس؛ حيث شاركت قضايا الإيمان بالله وتوحيده وصفاته وعبوديّة الإنسان له، والإسلام، والعلم، والنبوّة انطلاقًا وعصمتهم وصولًا إلى نبوّة النبيّ محمّد وإعجاز القرآن الكريم، «وتناولت الأصل الثالث، وهو الإمامة بدءًا من الأدلّة العقليّة على وجوب الإمامة، وصولًا إلى ولاية الإمام عليّ ومعالم نهجه وخلافته.

(1) جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ، الإسلام رسالتنا، الصف الأول الثانويّ، ص10.

(2) المصدر نفسه، ص13.

(3) جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ، الإسلام رسالتنا، الصف الثاني الثانويّ، ص12.

وتناولت الأصل الخامس من أصول الدين، وهو المعاد وحقيقة البعث وأدلّته، ووصف القرآن ليوم القيامة، وأحوال أهل الجنّة والنار»[1].

2ـ المستوى السلوكيّ

في الوقت الذي تحاول جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ تحويل المفردات الفقهيّة إلى ممارسات عمليّة من خلال مدرسي الدين في المدارس المستهدفة من قبلهم، ومن خلال مجموعة الأنشطة والعمليّات التي يلتزمون بإجرائها في مدارس المصطفى؛ فإنّنا نجد في المقررات الدراسيّة محطّة أساس للجانب المتعلّق بالسلوك تحت عنوان فقه والتزام.

يمكن، في مقررات المراحل الثانويّة، رصد العناوين الفقهيّة المختصّة بسلوك الإنسان بشكلٍ واضح؛ إذ تشتمل الأحكام الفقهيّة المتعلّقة بالمعاملات، مثل: فقه الأسرة، والأطعمة والأشربة، والقروض البنكيّة، وأحكام الزواج والطلاق، والحجّ، وغيرها. هذه الأحكام كلّها يرسم ملامحها أحد دروس مقرر السنة الثانويّة الأولى؛ إذ يعتبر أنّ «العقائد تحتفظ بإطارها الفكريّ الذي يبقى فكريًّا لا فعاليّة واقعيّة له، إذا لم يُترجَم إلى سلوك يظهر واضحًا في أقوال وأفعال ومواقف، فالدين هو المعاملة، وما من معرفة دينيّة إلّا ويجب أن تتحوّل إلى موقفٍ حركيّ...»[2].

أمّا في المرحلة المتوسّطة، فقد خصّص لها ستّة دروس في الأجزاء الأربعة من أصل 74 درسًا، أي ما نسبته 7 بالمئة من مجمل دروس المرحلة المتوسّطة؛ إذ جرى اختيار عدد من المفاهيم العباديّة التي تربط المؤمن بربّه، وبيان أحكامها وكيفيّة أداء هذه العبادات؛ إذ «تناولت مفهوم الأحكام الشرعيّة وبينت أنواعها ومسؤوليّة الإنسان المؤمن تجاهها، وبالتالي هامش

---

(1) هلال علويّة، التربية الدينيّة من خلال مادة التعليم الدينيّ في مدارس الطوائف اللبنانيّة، ص49.

(2) جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ، الإسلام رسالتنا، الصف الأول الثانويّ، ص129.

حركة الإنسان في التصرُّف والسلوك في ما يتعلّق بكلٍّ شؤونه الحياتيّة والعباديّة على ضوء أوامر الله ونواهيه ابتداءً من الطهارات والنجاسات والوضوء والغسل، وصولًا إلى الصلاة والصوم»[1].

3ـ المستوى الشعائريّ

إنّ تعميق البعد المعرفيّ ورسوخ فكرة الاقتداء والانتماء، من الأمور المهمّة التي تترك آثارها على الجانب الشعائري. وسلسلة «الإسلام رسالتنا» تهتمّ بتنمية هذه المعارف من خلال مجموعة من القيَم والأصول والمرتكزات التي يستفاد منها في البحث، وخاصّةً الدروس المتمحورة حول أهل البيت، والصور المنتقاة لأضرحة الأئمّة. «ويلفت في كتاب الصف الثاني عشر تصدير محور الدروس بأبيات من الشعر كتبها الجواهري في رثاء الحسين، يذكر فيها ذهابه إلى الضريح المقدّس، وتعفير خدّه هناك»[2]، ما يترك أثرًا عند الطالب، يجده في تنمية الأعمال الشعائريّة في حياته.

وتعطي الجمعيّة للجانب الشعائريّ دورًا كبيرًا من خلال الأنشطة الدينيّة والعمليّات التي تديرها الإدارات والمدرّسون، والتي تصبّ في الهدف والاتّجاه نفسيهما.

4ـ التعصُّب

في الوقت الذي يهتمّ فيه المنهاج الدراسي بتفاصيل العقيدة بحسب المذهب الشيعيّ الاثني عشريّ، ويركّز على مفهوم الإمامة؛ فإنّ جانب الوحدة الإسلاميّة يشغل حيّزًا أساسًا فيه.

فالإمامة ـفي النصّـ حاجة وضرورة واستمرار، وشخصيّة الإمام عليّ بمؤهّلاتها الروحيّة والعلميّة والعمليّة هي الوحيدة القادرة على قيادة

---

(1) هلال علويّة، التربية الدينيّة من خلال مادة التعليم الدينيّ في مدارس الطوائف اللبنانيّة، ص54.

(2) جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ، الإسلام رسالتنا، الصف الأول الثانويّ، ص43.

الأمّة بعد رسول الله باتّجاه الخطّ الإلهيّ الأصيل، والنبيّ لم يبادر بإعداده للخلافة في مراحل سابقة؛ بل بادر إلى طرح الاسم في أكثر من مناسبة، فالإسلام الذي هو نهج للحياة، ودين وعقيدة جاء بوحي من الله تعالى من أجل أن يحقّق حكم الله على أرضه. وحتى يسود هذا الحكم، ويتحقّق العدل، ويستتب الأمن «لا بُدّ من أئمّة يخلفون نبيّه، ويتّصفون بالعلم والحكمة والعصمة والكمال الإنسانيّ، فالنبوّة بداية حياة، والإمامة استمرار لتلك الحياة»[1].

لكن على الرغم من هذا التركيز على الخصوصيّة المذهبيّة، يُفرد المنهاج أفكارًا متفرِّقة لبلورة الانفتاح على الآخر ورفض التعصُّب؛ إذ يؤكّد الدرس المعنون «الشباب والدين» «أنّ الاستكبار يشوّه الدين، ويشجِّع على إثارة الحساسيّات المذهبيّة الدينيّة، وافتعال ألوان من الحروب الدامية»[2]. أمّا الحجّ، ففي مناسكه أروع مظاهر الوحدة والمساواة؛ «حيث يقف الجميع بلباس واحد؛ أمام ربٍّ واحد؛ ليمارسوا شعائر واحدة... وهو فرصة يتعرّف فيها المسلمون على أحوال بعضهم البعض، ويعيّنون الآمال والهموم المشتركة من أجل مزيد من التكامل والوحدة»[3].

د- التنشئة الدينيّة في المدارس الإسلاميّة

تعتبر التربية والتعليم الدينيّين المنطلقين من أهمّية التنشئة الدينيّة إحدى النقاط الهامّة التي تسعى المدارس الإسلاميّة إلى إبرازها لاستقطاب الطلّاب وأهاليهم؛ إذ تحاول المدرسة بشتّى الطرق أن تخلق البيئة الملائمة للالتزام الدينيّ، وتستعين للوصول إلى تنشئة دينيّة سليمة بعدد من الوسائل الهامّة:

---

(1) المصدر نفسه، ص39.

(2) المصدر نفسه، ص13.

(3) المصدر نفسه، ص115.

1ـ الأساتذة

يشكِّل انتقاء المعلِّمين والأساتذة هاجسًا عند إدارة المؤسّسات التربويّة الإسلاميّة، ويصعّب هذا الأمر اشتراط الحدّ اللّائق بالتديُّن عند الأساتذة والمعلِّمات كلّهم. «فتُلزَم المعلِّمة، ويتمّ الاتّفاق معها بشرط ارتداء الحجاب، ويلزم الأساتذة بالوقوف عند الحدّ الشرعيّ؛ بل وتراعي دائرة الشؤون الدينيّة في هذه المؤسّسات إقامة الدروس الدينيّة للأساتذة الأكاديميّين رغبة في التأثير على طلّابهم. وتتَّخذ بعض الإدارات قرارًا بأن لا يُعلِّم إحدى المواد الأكاديميّة إلا طلّاب المعاهد الدينيّة كمادّة الفلسفة التي لها بُعد دينيّ»[1].

2ـ صلاة الجماعة

على الرغم من ازدحام الموادّ وتغيُّر أوقات الصلاة خلال الأشهر، تحرص الإدارات في المؤسّسات الإسلاميّة إلى التوقّف في أقرب وقت لتلبية نداء الصلاة. يؤمّ الطلّاب عالم دين يُنتدب من قبل دائرة الإشراف الدينيّ، فيُقيم الصلاة، ويجيب عن أسئلة الطلّاب الدينيّة أثناء اجتماع الطلّاب، كما ويُرشِد إلى المسائل الابتلائيّة.

3ـ الموادّ الدينيّة

«رغبةً في زيادة الجرعة الدينيّة عمَدت أكثر الإدارات إلى زيادة الحصّة الدينيّة الأسبوعيّة، فزادت حصّة أخرى بعنوان: حصّة القرآن الكريم، ووضعت لها متنًا خاصًّا بها»[2]. كما اهتمّت بنوعيّة المدرّسين الذين

---

(1) مقابلة مع مدير الإشراف الدينيّ في المؤسسة الإسلاميّة للتربية والتعليم الشيخ ياسر فلحة، 12ـ1ـ2013.

(2) مقابلة مع مدير الإشراف التربويّ في جمعيّة المبرّات الخيريّة الدكتور وليد حمّود، 15ـ2ـ2013.

يتولّون تدريس حصّة التعليم الدينيّ؛ إذ ترى «أنَ أستاذ الدين هو الأكثر تأثيرًا على الطلّاب، خاصّة إذا كان يتمتّع بشخصيّة شبابيّة»[1].

4ـ الأنشطة

أسّست كثير من الثانويّات والمدارس الإسلاميّة مكتبًا خاصًّا يُعنى بالأنشطة الدينيّة؛ إذ يرعى الاهتمام بإحياء المناسبات الدينيّة والاحتفالات الإسلاميّة، ويُقيم المسابقات الثقافيّة، ويدعو لحضور الرحلات، ويُنشئ النوادي التي تُسهِم في تنمية الالتزام الدينيّ عند الطلّاب.

ثالثًا: دور التربية الحزبيّة في التديُّن

تُعتبر الأحزاب المؤسّسات الرئيسة في عمليّة التربية الدينيّة، خاصّةً حين يندمج الـمُنشَأ فيها باختياره، بحيث يعيش معها في فكرها ومبادئها وفي تطلّعاتها وقيَمِها وعقائدها. تعتمد في هذه المؤسّسة السياسيّة عمليّة التنشئة على طرفين:

الأوّل هو الـمُنشَأ الذي قد ينتمي إليها أو يُمسِك عن ذلك، وإذا ما التزم بها، فقد يعود سبب ذلك إلى الأسرة أو البيئة الحاضنة التي يعيش فيها، أو إلى المدرسة، أو الأقران، أو إلى الصراع السياسيّ، أو غيرهم، فقد يلتزم التزامًا تامًّا كاملًا، بحيث يصبح أحد أعضائها الفاعلين، وقد يلتزم بها بحدود المشاركة في الانتخابات والتجمّعات، وقد يلتزم في التصويت فقط. هذه المتغيّرات المتعلّقة بالـمنشِئ تترك آثارًا مهمّة عليه، ويتبعها درجة تأثيرها به.

أمّا الطرف الثاني، فهو الأحزاب، تستقطِب إليها بشكل فعّال، بحيث

---

(1) مقابلة مع مسؤول الخريّجين في جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ الدكتور خضر الموسوي، 20ـ2ـ2013.

يهدف إلى إعادة تنشئتهم بما يتوافق مع قيَمِها وعقائدها، وقد يهدف الحزب إلى تحقيق برنامج انتخابيّ عام أو تحقيق أهداف سياسيّة فقط. كما إنّ الأحزاب قد تكون أحزابًا إيديولوجية تحمل فكرًا وتنظيرًا لمختلف أوجه حياة الفرد في علاقته الإنسانيّة ولحياة المجتمعات، وقد تكون سياسيّة تهدف لتصويب عمل النظامِ والوصول إلى السلطة. كما إنّ الأحزاب الإيديولوجية قد تحمل أهدافًا قوميّة أو إنسانيّة أو اجتماعيّة أو دينيّة. هذه المتغيّرات المذكورة تؤثّر في بلورة عمليّة التنشئة؛ لذا لا بُدّ من تعريف الأحزاب وتقسيمها ومعرفة أسباب الانتماء إليها وتربيتها لأفرادها، وصولًا إلى مورد البحث الراهن، وهو الأحزاب التي ينتمي إليها الطلّاب الشيعة في لبنان. «إنّ التربية الحزبيّة يمكن معالجتها ـمفهومًا وممارسةً ـ كعمليّة خاصّة من أشكال التنشئة والإعداد المرتبطة بحدود الحزب المعيّن، والمحصورة بالدرجة الأولى في أطره الضيّقة ونطاقه التنظيميّ؛ الأمر الذي قد يجعل التربية الحزبيّة السياسيّة في المجتمع الواحد مختلفة، مفهومًا وموقعًا، بين حزبٍ وآخر، نتيجةً لطبيعة الحزب وهيكله التنظيميّ من جهة، وطابعه السياسيّ ونوعيّة توجيهاته وأفكاره ومبادئه من جهة ثانية»(1).

أ ـ التعريف والوظائف

«الحزب بحسب اللّغة هو جماعة من الناس ذات هوى مُعيّن، وكلّ قوم تشاكلت قلوبهم فهم أحزاب، ويُطلّق بمعنى النصيب والجماعة والطائفة»(2).

أمّا في اللغة الأجنبيّة؛ فإنّ الحزب (Party) يدلّ على نوعٍ من الانقسام.

تتعدّد تعريفات مصطلح الحزب تبعًا لمنهج التعريف المعتمد،

(1) شوكت أشتي، الأحزاب اللبنانيّة، ص113ـ114.

(2) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ج1، ص308.

ووفقًا للجانبين المكانيّ والزمانيّ للمعرِّف ولنظرته للحزب. يُعرَّف في الموسوعات العلميّة «بأنّه منظّمة تهدف لتحقيق سيطرتها على الحكم، من خلال الإمساك بعدد النواب داخل المجالس الانتخابيّة والبرلمانات»[1]. يُعرّفها موريس ديفرجيه في مصنّفه «الأحزاب السياسيّة» بأنّها «مجموعة ذات كيان خاصّ»؛ إذ «يرفض تعريف الأحزاب المعاصرة ببرامجها أو بطبقة أتباعها؛ بل بطبيعة تنظيماتها؛ حيث تتميّز الأحزاب المعاصرة -برأيه- قبل كلّ شيء بكياناتها وبنيتها: فالبساطة زالت ليحلّ محلّها حزب القرن العشرين، ذو الجهاز المعقّد والمنوّع»[2]. «أمّا المفهوم اللّيبراليّ للحزب، فتهتم دراساته بتحليل عقائد الأحزاب؛ حيث ينظر إلى الحزب كجماعة عقديّة، فالحزب هو اجتماع رجال يعتنقون العقيدة السياسيّة نفسها حسب ما يقول بنجامين كونستان»[3]. أمّا نيومان، فيُعرِّف الحزب «بأنّه مؤسّسة اجتماعيّة ذات نشاط سياسيّ تهتمّ بالسيطرة على السلطة، وتتنافس للحصول على دعم جماهيريّ مع مجموعة أخرى أو مجموعات لديهم تصوّرات مختلفة، فهي الوسيط الأكبر الذي يُوصل القوى الاجتماعيّة والإيديولوجيّة (الفكريّة) بالمؤسّسات الحكوميّة الرسميّة، وينسبهم إلى النشاطات السياسيّة داخل المجتمع السياسيّ الكبير»[4]. ويعرِّف جاك كادار الحزب السياسيّ «بأنّه مجموعة منظّمة من المواطنين بهدف الدفاع عن آراء ومصالح محازبيه، ويهدف للحصول على تحقيق برنامج من الإصلاحات، من خلال مشاركته بالحياة السياسيّة بالوسائل التالية: نشر العقيدة الحزبيّة، استخدام وسائل التأثير الإعلاميّ وغيره على مجموع الشعب، والسيطرة كليًّا أو جزئيًّا على السلطة»[5].

---

(1) **Encyclopedia Britannica**, vol 12.

(2) موريس ديفرجيه، **الأحزاب السياسيّة**، ص3.

(3) المصدر نفسه، ص2.

(4) شوكت أشتي، **الشيوعيّون والكتائب: تجربة التربية الحزبيّة في لبنان**، ص41.

(5) زهير شكر، **الوسيط في القانون الدستوريّ**، ص132.

انطلاقًا من العدد الوافر للتعريفات، يمكن حصر أهمّ الخصائص لتعريف الحزب في «قواسم مشتركة تنطلق من اعتبار الحزب السياسيّ مجموعة من الناس في مجتمع أوسَع، تجمعهم أهداف مشتركة يسعون لتحقيقها، وينتظمون في إطار تنظيميّ محدّد يحكم علاقتهم، ويعملون من أجل الوصول إلى الحكم أو المشاركة في السلطة بطريقة أو بأخرى»[1]. تأسيسًا على التعريف، يمكن أن تُستجلى أمور في ما يخصّ بحثنا، «هي اتّحاد أهداف مشتركة عند المنتمين للحزب السياسيّ، ووجود إطار تنظيميّ يجتمعون فيه، هذا الإطار يختلف بحسب عقيدة الأحزاب، فالأحزاب التي اتّخذت العقيدة طابعًا دينيًّا يُعطي هذه الأحزاب سيطرة مُطلقة على حياة المنتسبين»[2].

تختلف النظرة إلى الأحزاب كأدوار سلبيّة أو إيجابية بين المفكّرين، فقد اعتبرَ الرافضون للظاهرة الحزبيّة أنّ وجودها خطرٌ يُهدِّد المجتمع وأبناءه، بما تتركه من آثار سلبيّة على مختلف نواحي الحياة المجتمعيّة، فهي تُعرِّض وحدة الأمّة للخطر؛ لأنّها تؤدّي إلى تقسيم الأمّة داخليًّا إلى فرق متصارعة، كما تؤدّي إلى تشويه الرأي العامّ، وبلبلة فكريَّة وسياسيّة، واستغلال للجمهور، وانشغال بالمصالح الخاصّة على حساب المصالح والقضايا الوطنيّة، ومنافذ للسيطرة الاستعماريّة والتدخّلات الأجنبيّة. وعلى صعيد الأعضاء فقد اعتبر آخرون أنّ الأحزاب السياسيّة تؤثّر سلبًا على أعضائها، فتعزّز الأوليغارشيّة داخل الحزب، وتساهم في تغريب أعضاء الحزب عن المجتمع، وتركّز على زرع الولاء لحزب أو لطبقة اجتماعيّة أو جماعة دينيّة أكثر منه للأمّة او للنظام السياسيّ، وقد تبرز هذه السمة -بنظرهم- في الأحزاب الإيديولوجية الشاملة التي تتبنّى النظرة الكليّة تجاه الحياة والإنسان، «وتبدو الأحزاب العقديّة أكثر الأحزاب

(1) شوكت أشتي، الشيوعيّون والكتائب: تجربة التربية الحزبيّة في لبنان، ص43.

(2) موريس ديفرجيه، الأحزاب السياسيّة، ص3.

ضررًا، عند هؤلاء؛ لأنّها لم تستطع الانسجام مع «الانطلاق الروحيّ الذي يبني المدنيّات»[1]. بالمقابل، يدافع أصحاب الرأي الآخر عن الأحزاب بما لها من أدوار مساعدة في تطوير المجتمع، لما توفّره من تنظيم للمشاركة السياسيّة ووعي سياسيّ، كما «إنّ وجود الأحزاب يُعزِّز المناخ الديمقراطيّ، ويوفِّر للمواطنين إمكانات أفضل؛ من أجل مساهمة ناشطة ومشاركة فاعلة في النشاط السياسيّ ومؤسّساته، كما يعتبر هؤلاء أنّ فشل التجارب التنمويّة في غالبيّة دول العالم الثالث، يعود في جانب مهمّ منه إلى الفشل في التحديث السياسيّ الذي يتمظهر في الحزب السياسيّ»[2].

انطلقت النظرتان السلبيّة والإيجابية إلى الأحـزاب ـكما يظهرـ من الوظائف التي تؤدّيها هذه الأحـزاب، والتي يُساء استخدامها حسب طبيعة الحزب ومكان وجوده والظروف السياسيّة السائدة. «ويتّفق دارِسو الأحزاب والتنمية السياسيّة على تحديد الوظائف التي تضطلع بها الأحزاب في النظم السياسيّة الحديثة، مثل: التمثيل، والاتّصال، وربط المصالح وتجميعها. وقد تُصاغ تلك الوظائف في شكل أكثر تحديدًا لتشمل: تجنيد واختيار العناصر القياديّة للمناصب الحكوميّة، ووضع سياسات وبرامج الحكومة، والتنسيق بين أفرع الحكم والسيطرة عليها، وتحقيق التكامل المجتمعيّ من خلال إشباع مطالب الجماعات والتوفيق بينها، أو بتقديم نظام عقيديّ مشترك أو إيديولوجية متماسكة، والقيام بأنشطة التعبئة السياسيّة والتنشئة السياسيّة»[3].

يتضح من خلال ما ذكرنا آنفًا، أنّ إحدى الوظائف الأساس للأحزاب تأهيلُ الأعضاء المنتمين إليها وتنشئتُهم؛ إذ يلتزمون ببرامجها وأهدافها

---

(1) شوكت أشتي، الشيوعيّون والكتائب: تجربة التربية الحزبيّة في لبنان، ص54.

(2) المصدر نفسه، ص56.

(3) أسامة حرب، الأحزاب السياسيّة في العالم الثالث، ص176.

وبمبادئها وقيمها، ويسعون عبر التنظيم الحزبيّ للوصول إلى هذه الأهداف من خلال الرؤية المشتركة التي يؤمنون بها ويتبنّونها.

1ـ التربية الحزبيّة والالتزام الدينيّ

يُختصر مفهوم التربية الحزبيّة بمعناه العامّ بكونه العمليّة التي من خلالها يحاول الحزب السياسيّ توجيه أعضائه، «فتكون نوعًا من التكوين، والإعداد والتعبئة لعضو الحزب (ومجموع الأعضاء)؛ لاكتساب المعرفة النظريّة، وتنمية الاستعدادات السلوكيّة، وتحديد الاتّجاهات والمفاهيم السياسيّة لدمج عضو الحزب (ومجموع الأعضاء) في حياة الحزب الداخليّة، ومشاركته في خدمة الاتّجاه العام والأهداف النهائيّة للحزب»[1]. لقد رأى بعض المفكّرين من علماء الاجتماع والتربية أنّ للحزب السياسيّ دورًا أساسًا في كونه «مؤسّسة تربويّة ومركزًا توجيهيًا، فبدأت الأحزاب تأخذ أهمّيتها، من تأثيراتها على الأفراد والحكومات على حدٍّ سواء. هذا الدور التربويّ والتوجيهيّ للأحزاب انعكس من خلال ممارستها سلوكيّات وتوجّهات، وحتى أشكال الإيديولوجيا، على ممارسيها والمشبعين بها. لذلك تبدو التربية الحزبيّة، عمليّة دمج لعضو الحزب في الحياة الحزبيّة الداخليّة، فيتشرَّب أفكار حزبه، ويخضع لسلسلة من العلاقات والضوابط التي يتّخذها الحزب في بنائه التنظيميّ وهيكليّته الحزبيّة. وتتّخذ التربية الحزبيّة في هذا الإطار مفهومًا أكثر ضيّقًا من عمليّة التنشئة السياسيّة العامّة في المجتمع، فتبدو حينها نوعًا من التلقين والتوجيه والإعداد على مستوى الحزب، أو شكلًا خاصًّا من أشكال التنشئة المرتبطة بالحزب، والمحصورة في حدوده ونطاقه الخاصّ»[2].

تؤثّر التربية الحزبيّة على الالتزام الدينيّ للمنتسبين، فقد تعتبر

(1) شوكت أشتي، **الأحزاب اللبنانيّة**، ص113.

(2) حسين أبو رضا، **التربية الحزبيّة الإسلاميّة: حزب الله نموذجًا**، ص152.

الأحزاب الدينيّة أو المتديِّنة أنّ وجود نوع محدّد من الالتزام شرط لقبول العضوية والانتماء للحزب، وقد تعتبر أنّ قبول العضويّة مشروط برضا العضو الجديد بإخضاعه لتربية دينيّة خاصّة ضمن برامج محدّدة سلفًا. أمّا الأحزاب غير الدينيّة فتقلّ أو تنعدم تأثيراتها على الالتزام الدينيّ للعضو، وصولًا إلى التأثير السلبيّ على التزامه الدينيّ. ويمكن رصد مجموعة من المتغيّرات التي تترك آثارها في تأثير الحزب على أفراده:

1-1- النظام الحاكم والدستور

قد تكون المشاركة السياسيّة التي يهدف إليها الأحزاب مسموحة وقد تكون مرفوضة في أنظمة الحكم، خاصّة حين يسود نظام الحزب الواحد الذي يعبِّئ بنفسه الجماهير ويدمجهم وفقًا لمصالح النظام السائد. على أنّ مجرّد وجود الأحزاب أو النظام الحزبيّ، لا يضمن بذاته تحقيق المشاركة السياسيّة، ولا يؤدّي -تلقائيًّا- إلى السماح بدمج أعضاء الأحزاب ومنتسبيهم في قيَم أحزابهم وعقائدها.

«وتختلف الأنظمة السياسيّة في درجة قبولها بأنشطة الأحزاب؛ حيث تقبل بعضُها «بالنشاط الحزبيّ المحدود» فتسمح للجماعات المختلفة بتنظيم أحزابها الخاصّة، مع حرمانها من أي نافذة للحكم أو للسلطة، والحدّ من مشاركتها بالسلطة. هنا تظهر ما يُسمّى «الأحزاب المغتربة» أي تلك الأحزاب التي لا يُسمَح لها بالمشاركة في الحكم مع السماح بإنشاء الأحزاب نفسها. هذه الأحزاب تقدِّم خدمات اجتماعيّة ومساعدات للأعضاء وعائلاتهم، وتتجه الأناشيد والشعارات إلى زرع الولاء للحزب أو لطبقة اجتماعيّة أو لجماعة دينيّة أكثر منه للنظام والأمّة. في هذه الأحزاب تشتدُّ تأثيرات الأحزاب الدينيّة على التزام أفرادها. وقد تقبل بعض الأنظمة «الانتماء الحزبيّ الكامل» فتمنح الأفراد حقوق المشاركة الكاملة سواء من خلال الأحزاب القائمة أو بإنشاء أحزاب جديدة. في هذه الأنظمة يجري

التفرقة بين أنواع الأحزاب؛ حيث تختلف الأحزاب الإيديولوجية التي تهتمّ بإعادة بناء قيَم وسلوك الأعضاء والمواطنين، عن الأحزاب الانتخابيّة التي تهدف للوصول إلى السلطة»[1].

قد تتدخّل، من ناحية أخرى، الأنظمة في منع قيام الأحزاب الإيديولوجية أو الدينيّة، فتحدّ من تأثيرات الأحزاب على الأفراد. وقد تلجأ الأنظمة إلى التأثير على تديُّن الشعوب سلبًا أو إيجابًا، «فالنظام الدينيّ قد يعمد إلى تشجيع الجمعيّات والأحزاب الدينيّة، وضبط حركة وبرامج وأنشطة الأحزاب التي قد تؤثّر على الالتزام الدينيّ لأفرادها»[2].

1ـ2ـ نوع الحزب

يُفرِّق موريس ديفرجيه، تحت عنوان «بنية الأحزاب»، بين أنواع الأحزاب باختلاف طبيعتها؛ إذ يظهر النوع الأوّل منها متمثِّلًا بالأحزاب البرجوازيّة التي قامَت في القرن التاسع عشر، والتي ما تزال قائمة على شكل الأحزاب المحافظة والليبراليّة؛ إذ تعتمد على لجان مغلِقة على نفسها إلى حدٍّ ما، ولا تعمل على مضاعفة المنتسبين إليها؛ بل تحاول تجميع الشخصيات واستقطابها، ويتوجّه نشاطها بالكامل نحو الانتخابات والترتيبات البرلمانيّة، ولا تمثّل العقيدة والمسائل الإيديولوجية فيه إلّا دورًا ضعيفًا في فكرها.

أمّا النوع الآخر، فهو الأحزاب الاشتراكيّة التي تعتمد بُنيات مختلفة للإحاطة بأكبر عدد مُمكن من الجماهير الشعبيّة؛ ولذا يوجد فيها تنظيم دقيق للانتساب، تؤدي العقيدة دورًا أكبر داخل الحزب، ويتجاوز الحزب الإطار السياسيّ الصرف؛ لكي يتدخّل في الحقلين الاقتصاديّ والاجتماعيّ وفي الأحوال الشخصيّة.

---

(1) أسامة حرب، **الأحزاب السياسيّة في العالم الثالث**، ص192.

(2) Homa Omid, **Islam and the Post-Revolutionary State in Iran**, p218.

ويقوم النوع الثالث على بنية أكثر حزمًا في مركزيته كالنظم الشيوعيّة والنازيّة حمايةً له من كلّ انشقاق أو انقسام، وتأمينًا لانضباط أدقّ. يُنمّي هذا النوع من الأحزاب لدى أتباعه تعلّقًا غير عقلانيّ مبتنيًا -برأي ديفرجيه- على أساطير ومعتقدات ذات طبيعة دينيّة، جامعين بين إيمان الكنيسة وانضباطيّة الجيش. «وهناك أحزاب أخرى، كالأحزاب الديمقراطيّة المسيحيّة تحتلّ مكانًا متوسّطًا بين النوع الأول والثاني، وكذلك الأحزاب العماليّة المرتكزة على أساس النقابات»[1].

يؤثّر اختلاف نوعيّة الأحزاب السياسيّة في مدى تأثيرها على الأفراد المنتسبين؛ إذ يبدو النمط الثالث من الأحزاب أكثر فرضًا للمبادئ والقيَم التي يؤمن بها، وبالتالي يكون أكثر تأثيرًا في أعضائه والمنتسبين إليه. فإذا ما كان الحزب ذا صبغة دينيّة؛ فإنّه سيضع شروطًا للانتساب إليه تتعلّق بالتديُّن، وسيحدّد ضوابط يُخضع لها أفراده في عمليّة تربية دينيّة حزبيّة مدروسة. تمارس هذه الأحزاب التربية الموجهة بالعقيدة والمذهب والإيديولوجيا، لتأكيد المعتقدات ووجهات النظر، تهدف إلى تلقين الأفراد نمطًا معيّنًا من العقائد أو المذاهب، وهي ليست علميّة محايدة كما هو الشأن في التعليم.

وتهتمّ الأحزاب السياسيّة ذات الطابعين الشموليّ والإيديولوجي بالتربية الحزبيّة الموجّهة؛ ذلك أنّ الحزب الشموليّ يعتنق نظريّة كليّة وشاملة، ونظرة إيديولوجيّة إلى الحياة والكون والإنسان. الأمر الذي يستلزم «صياغة أعضاء الحزب، من أفراد وكوادر، بما يتلاءم ونظرته الإيديولوجية الشموليّة. وتكون هذه العمليّة من ضمن العمليّة الكبرى للحزب في تحويل المجتمع وتغييره بحسب تصوّراته الفكريَّة ونموذجه المحدّد»[2].

أدّت السيطرة الاستعماريّة في العالم العربيّ، وما أسفر عنها من

---

(1) موريس ديفرجيه، الأحزاب السياسيّة، ص24ـ25.

(2) حسين أبو رضا، التربية الحزبيّة الإسلاميّة: حزب الله نموذجًا، ص146.

تقسيمات جديدة للكيانات السياسيّة، عن ظهور نماذج عدّة، منها: الأحزاب القوميّة العربيّة التي لم تعترف بشرعيّة الكيانات القطريّة الوليدة والتي تعمل لتحقيق الوحدة العربيّة، ومنها: الأحزاب القوميّة الاقليميّة التي تركّزت في بلاد الشام، ومنها: الأحزاب القوميّة القطريّة، ومنها: الأحزاب الشيوعيّة، وصولًا إلى الأحزاب الإسلاميّة. ويمكن الكشف عن تأثيرها بالالتزام الدينيّ من خلال وضع ثلاثة أنواع منها:

1ـ2ـ1ـ الحركة القوميّة العربيّة

مثل حزب البعث وحركة القوميّين العرب اللّذان اتّخذ نضالهما همًّا وطنيًّا ـ قطريًّا، وركّزا على القوميّة التي هي فكرة بديهيّة خالدة، وهي كالدين «تنبع من معين القلب وتصدر عن إرادة الله»[1].

مثّلت الديناميّة الإيمانيّة أحد مكوّنات العقيدة القوميّة لدى القوميّين العرب، وقد ظهر ذلك في نصوص ساطع الحصري، الذي رأى «أنّ الإيمان من أهمّ القوى المؤثّرة في حياة الإنسان؛ لكنّه لا يقصد بكلمة الإيمان معناها الدينيّ الخاصّ؛ بل يقصد معناها اللّغوي العامّ، أي: الإيمان بأيّ شيء»[2]. برزت في لبنان أحزابٌ قوميّة كثيرة، أحدها الحزب القوميّ السوريّ الاجتماعيّ الذي يقوم على «مبدإ الانتماء إلى الأمّة السوريّة واستقلالها وسيادتها، والسعي لتأمين مصالحها وتغليبها على أيّ مصلحة أخرى، باعتبارها ذات تاريخ واحد، ومجتمع واحد، وقضايا وهموم وأهداف مشتركة. لكن اعتقد هذا الحزب بوجوب فصل الدين عن الدولة كأوّل مبدإ إصلاحيّ، وضرورة رفض الدولة الدينيّة المنافية للمبادئ القوميّة، ونبذ الجامعة الدينيّة التي تؤدّي إلى تفكّك الوحدة القوميّة، والانخذال في ميدان الحياة القوميّة. فالقوميّة لا تتأسّس على

---

(1) فارس أبي صعب، **الأحزاب السياسيّة في العالم العربيّ** (عمل جماعيّ)، ص31.

(2) المصدر نفسه.

الدين، ولا تتأسّس عليه الدولة القوميّة؛ لذا، يجب منع رجال الدين من التدخّل في شؤون السياسة والقضاء القوميّين»[1]. لم يحارب الحزب القوميّ الالتزام الدينيّ الفرديّ؛ بل سعى لبلورته ضمن إطار العلاقة الروحيّة بين المواطن والمحازب وما يؤمن به، سواء كان مسيحيًّا أو مسلمًا، «فالجامعة الدينيّة الروحيّة لا خطر منها ولا خوف عليها، أمّا الجامعة الدينيّة المدنيّة والسياسيّة، فتجلب خطرًا كبيرًا على الأمم والقوميّات ومصالح الشعوب»[2]. لا يتضمّن الحزب القوميّ السوريّ الاجتماعيّ أيّ دعوة دينيّة، ولا يتبنّى طروحات إيمانيّة روحيّة، ولا يسعى لرفد العناصر بالالتزام الدينيّ؛ بل «يفرض أن يكون الالتزام الدينيّ ضمن الإطار الفرديّ الخاصّ، سعيًا للجمع بين أطياف المجتمع السوريّ العامّ المتنوّعة، هذا ما يمكن استجلاؤه بوضوح في المبادئ والقسم ووثائق الانتماء والنشيد»[3].

1-2-2- الحركة الإسلاميّة

برزَ الإسلام الحركيّ في الثلث الأوّل من القرن العشرين، وإن كانت جذوره تمتدّ أكثر من ذلك، متأثّرًا بالآثار الاجتماعيّة والاقتصاديّة التي خلّفها الاستعمار الذي كان له دورٌ مهمّ في نهوض الشعور الدينيّ لدى الشعوب المسلمة والنُّخَب المتعلّمة، وبالتجارب التنمويّة المتعاقبة التي حاولت الدولة الوطنيّة إجراءها وفشلت في ذلك، نتيجة تخبّط البرامج والفساد. وقد أدّى احتدام الصراع في الأوساط السياسيّة بين إيديولوجيات ومذاهب فكريَّة وسياسيّة متباينة إلى اللّجوء إلى الإسلام ضد دعوات الكفر -بحسب الدعاة-. فقد «عرف العالم العربيّ منافسة شديدة بين مواقف إيديولوجية مختلفة كالشيوعيّة والقوميّة العربيّة والدعوات اليساريّة؛ ما

---

(1) أنطون سعادة، الدليل إلى العقيدة السوريّة القوميّة الاجتماعيّة، ص33.

(2) المصدر نفسه، ص32.

(3) جهاد نصري العقل، الحركة القوميّة الاجتماعيّة: أضواء ورموز، ص144.

أدّى إلى إظهار الإسلام في إيديولوجيا سياسيّة وفكريَّة تحمل حلولًا لكل جوانب الحياة»[1]. ظهرت من خلال مجموعة أحزاب أهمّها الإخوان المسلمين، ثم تطوّرت في الجانب الشيعيّ مع كتابات محمد باقر الصدر، وثورة الإمام الخميني التي أفرزت مجموعة من الأحزاب الإسلاميّة.

تمارس هذه الأحزاب دورًا أساسيًّا ومحوريًّا على الأعضاء والمنتسبين والمؤيّدين، وتساهم في التزامهم الدينيّ؛ بل تضع التديُّن هدفًا تسعى إلى بلورة المجتمع والأعضاء وبنائهما عليه.

1ـ2ـ3ـ الحركة الشيوعيّة

لم تستمدّ الأحزاب الشيوعيّة العربيّة نشأتها من الحركة الذاتيّة للبنية الاجتماعيّة، كما جرَى في البلدان الصناعيذة المتقدّمة التي اشتقّت فيها الأحزاب الشيوعيّة عن الأحزاب الاشتراكيّة؛ بل «ترافق نشؤوها بالظرف الذي نشأ عن ثورة اكتوبر 1917م. وارتبطت بالاتّحاد السوفياتي كقطب عالميّ يتميّز بجاذبيّة إيديولوجية وثوريّة على محاكاة شرائح واسعة من المثقفين والشبّان والحرفيّين والكادحين»[2].

اهتمّت قيادة الأحزاب الشيوعيّة بالجانب التثقيفيّ اهتمامًا خاصًّا، فقضيّة الكادر الحزبيّ وتطويره وتوسيع معارفه وتدريسه مبادئ الماركسيّة تبقى موضوعًا دائم الحضور في الحزب. تبنّت بعض الأحزاب اليساريّة الرؤية الشيوعيّة المتكاملة للحياة، وركّز بعضها على الجوانب الاجتماعيّة والسياسيّة التي تنادي بها الماركسيّة، كالصراع الطبقيّ، والدفاع عن الفقراء والمساكين، وتبنّي قضيّة مقاومة المحتلّ، والدفاع عن العمّال والطبقات الكادحة في مقابل البرجوازيّين، لكن لا يمكن إغفال إيمان أيّ فرد للأحزاب الشيوعيّة بمبادئ مؤسّسي الحزب ومنظريهم.

---

(1) عبد الرحمن بوهاما، **الإسلام الحركيّ**، ص26.

(2) فارس أبي صعب، **الأحزاب السياسيّة في العالم العربيّ** (عمل جماعيّ)، ص37.

تُعتبر الماركسيّة فلسفة ماديّة قائمة على الماديّة الجدليّة القائلة إنّ العالم مـاديّ، وإنّه لا شيء فيه بجانب المادّة وقوانينها وقوانين حركتها وتغيّرها. «وتنظر الماديّة الجدليّة إلى ظواهر العالم نظرة ترابطيّة شاملة، وتعترف بتطوّرها نتيجةً للتناقضات الداخليّة الفاعلة بداخلها. ثم عمّق ماركس الماديّة الفلسفيّة وطوّرها من معرفة الطبيعة إلى معرفة المجتمع البشريّ فكانت الماديّة التاريخيّة القائمة على أساس الاقتصاد وعلاقات الإنتاج كمنطلق لفهم المجتمعات البشريّة ومبدإ لتغييرها»[1]. انطلاقًا من النظرة الماديّة الشاملة، وتأسيسًا على الماديّة التاريخيّة يعتبر الشيوعيّون بنصّ فريدريك إنجلس «أنّ جميع الأديـان المعروفة حتى الآن كانت تعبيرًا عن مراحل من التطوّر التاريخيّ لشعوب منفردة أو مجموعات من الشعوب. غير أنّ الشيوعيّة هي تلك المرحلة من التطوّر التاريخيّ التي تجعل كافّة الأديان القائمة دونما أهميّة وتلغيها»[2]؛ بل «إنّ الشيوعيّة ستُضفي على التنظيم الاجتماعيّ نفسه طابعًا دينيًّا محضًا، ضمن وحدة التنظيم الاجتماعيٍّ ومن جماعيّة الملكيّة تنتج بالضرورة وحدة العقل الدينيّ، وهذا سيشكّل قضاءً على كلّ تحجُّر عقائديّ ليس له صلة حتمّية بهذا المبدإ السياسيّ والدينيّ في آنٍ معًا، وسيعني انتهاءً للنزاعات القائمة على التعصّب الدينيّ الذي سبب الفرقة والتشتُّت الدائم»[3].

شكّلت هذه المبادئ تربية وثقافة حزبيّتين قائمتين على رفض الالتزام الدينيّ، والانعتاق من الروابط المذهبيّة، والبُعد عن السلوكيّات القائمة على المبادئ الدينيّة؛ الأمر الذي أنتج أجيالًا من الشباب الجامعيّ الذي يرى في الدين مصدرًا للتقاليد البالية ومعبرًا للطبقة البرجوازيّة التي يناضل الشيوعيّ لإقصائها.

---

(1) شوكت أشتي، الشيوعيّون والكتائب: تجربة التربية الحزبيّة في لبنان، ص114.

(2) فريدريك إنجلس، مبادئ الشيوعيّة، ص62.

(3) المصدر نفسه، ص117.

1ـ3ـ درجة الانتساب

تُعدّ درجة الانتساب للحزب إحدى أهمّ المرتكزات لمعرفة مدى تأثير البرامج الحزبيّة على المنتمي، فثمة فرق واضح بين مَن تجمعه بالحزب علاقة الانتخاب فقط، وبين مَن ينتسب إلى الحزب وينخرط في برامجه ويلتزم بقراراته.

يفرض البحث عن درجة الانتساب والانتماء إلى الأحزاب الخوض في تعريف الانتساب وماهيّته؛ إذ لا بُدّ من تأكيد أنّ الأحزاب تختلف في تعريفها مفهوم الانتساب الذي ينعكس في طبيعة التزام الحزبيّ بالحزب. فالانتساب في الأحزاب الجماهيرية يختلف عن الانتساب في أحزاب الأطر، فالحزب الاشتراكيّ الفرنسي يعتبر اجتذاب المنتسبين إليه أمرًا مهمًّا من الوجهتين السياسيّة والحاليّة، وهو يحاول القيام بالتثقيف السياسيّ للطبقة العاملة، وباستخلاص لجنة منها جديرة باستلام الحكم والإدارة. أمّا حزب الأُطر، فيهتمّ بتجميع الوجهاء لإعداد الانتخابات وتوجيهها والمحافظة على الاتّصال بالمرشحين، فهو يأمل بتجميع الوجهاء النافذين والوجهاء التكنيكيّين، من أجل التأثير في الناخبين وتحريكهم وتأمين التغطية الحاليّة للحزب. «فإذا كان المنتسب هو من يُوقّع تعهدًا لمصلحة الحزب، ويسدِّد اشتراكه بانتظام، فتكون الأحزاب الأطر لا تكتسب المنتسبين ولا يكون الانتساب جديًّا»[1]. أمّا الأحزاب الإيديولوجية، فتنقل المحازب من درجة الانتساب إلى درجة الانتماء الكليّ، بما يتوجّب عليه من الإيمان بقضايا الحزب وآرائه، والدفاع عنه وحمايته، والمشاركة السياسيّة الفاعلة مع ما يحقّق أهدافه. وتختلف المشاركة السياسيّة داخل المجتمعات، فالمشاركة قد تصل إلى مرحلة تولّي المناصب السياسيّة العليا، وقد تقتصر على الصوت الانتخابيّ. وحدّد كارل دوتش في دراسته ثلاثة مستويات للمشاركة السياسيّة:

(1) موريس ديفرجيه، الأحزاب السياسيّة، ص80.

«**المستوى الأوّل**: وهو المستوى الأعلى وهم النشطاء السياسيّون؛ حيث ينبغي توفّر بعض الشروط لينتمي الشخص إلى هذه الفئة، كالعضوية في المنظّمة السياسيّة والتبرع لمنظّمة سياسيّة أو لمرشح، وحضور الاجتماعات السياسيّة، والمشاركة في الحملات الانتخابيّة، والحديث في السياسة خارج نطاق دائرة الفرد، وتوجيه رسائل سياسيّة للسلطات أو للصحافة.

المستوى الثاني: وهم المهتمّون بالنشاط السياسيّ، وأهمّهم الناخبون المشاركون في الانتخابات، والمتابعون للأحداث السياسيّة.

المستوى الثالث: ويشمل الذين يشاركون بشكل موسميّ في العمل السياسيّ أو يشاركون اضطراريًّا في أوقات الأزمات عندما تهدَّد مصالحهم»[1].

يُقسِّم موريس ديفرجيه المنتسبين إلى ثلاثة أنواع:

الأوّل: الناخبون: وهم الحلقة الأوسع التي تشمل الناخبين الذين يصوِّتون للمرشحين الذين يقدِّمهم الحزب للانتخابات العامّة أو المحليّة. يُشكِّل تعداد الناخبين في أحزاب الأطر المقياس الوحيد الممكن للطائفة الحزبيّة، وهكذا يمكن تحديد قوّة حزب ما أو ضعفه بتعداد ناخبيه الذين ينتخبون ممثليه في الانتخابات. أمّا في أحزاب الجماهير، فيؤخذ المنتسبون كأساس لهذا التمثيل. «ولا يشكِّل الناخبون معيارًا لقوّة الحزب أو ضعفه؛ بل هم قوّة يصل بها ممثّلو المنتسبين إلى السلطة»[2].

الثاني: المحبّذون: يُعتبر مفهوم المحبّذ مفهومًا مبهمًا ومعقَّدًا، فالمحبّذ هو أكثر من ناخب وأدنى من منتسب، وهو كالناخب يُعطي

---

(1) إبراهيم أبراش، **علم الاجتماع السياسيّ**، ص244.

(2) موريس ديفرجيه، **الأحزاب السياسيّة**، ص106.

صوته للحزب، ولكنّه لا يقف عند هذا الحدّ، فهو يعلن موافقته للحزب ويُعلن تفضيله له سياسيًّا. «يستنكف المحبّذون عن الانتساب للأحزاب الجماهيريّة، إمّا بسبب أن الوظيفة لا تسمح له بذلك، أو لرفض أرباب العمل، أو لضيق الوقت بسبب المهنة، أو لرفضه الانضباط والانتظام داخل الأطر المعيّنة للحزب، ورفضه التخلّي عن استقلاله الذاتيّ، وفي الغالب يتأتّى رفض الانتساب من اختلاف عقائديّ مع الحزب: فالمحبّذون يفضّلون هذا الحزب على كلّ الأحزاب الأخرى ويساعدونه، ولكنّهم لا يشاطرونه الرأي في جميع آرائه ويرفضون الدخول فيه تمامًا، فهم لا يتضامنون معه تضامنًا تامًّا وكاملًا»[1]. ويمكن إطلاق كلمة «مؤيّدين» للدلالة على المحبّذين.

الثالث: المناضلون: حين نتقدَّم خطوة عن إعلان التجنيد، فنخرج عن المرحلة السلبيّة الخالصة للتجنيد إلى الجهد الإيجابي المبذول لمصلحة الحزب: كقراءة منشوراته بانتظام، ومؤازرته في تظاهراته واجتماعاته العامّة، ثم دفع هبات أو اشتراكات، والقيام بنشاطات دعائيّة (مناقشات أو خطابات لمصلحته مثلًا). هنا يُنتقَل من مجرّد التجنيد إلى الانتساب الفعليّ؛ بل وإلى النضال. «فالمناضل هو المنتسب العامل، والمناضلون يشكلّون نواة كلّ مجموعة أساسيّة في الحزب، عليها يرتكز نشاطه الرئيسيّ، وفي داخل الشعب، مثلًا، يوجد دائمًا حلقة صغيرة عن المنتسبين مميّزة جدًّا عن المجموعة، يحضر أعضاؤها بانتظام الاجتماعات، ويساهمون في نشر التعليمات، ويعملون على دعم الدعاية وتنظيمها ويعدّون المحلات الانتخابيّة»[2].

يختلف تأثير الأحزاب في هذه الأنواع الثلاثة فعاليةً وقوّة بين التأثير

---

(1) المصدر نفسه، ص118.

(2) المصدر نفسه، ص123ـ124.

الظرفيّ المستمدّ من موقفٍ محدّد، أو مصلحة معيّنة تظهر على شكل اقتراع في العمليّة الانتخابيّة وتصويت على منصب من مناصب السلطة والإدارة المحليّة، وبين التأييد لطروحات الحزب وخياراته أو اتّجاهاته الفكريَّة والعقديّة أو وجهته السياسيّة، وبين التماهي مع أهداف الحزب وغاياته، والترويج له، والإيمان بالمبادئ والمنطلقات. انطلاقًا ممّا سبق يمكن معرفة مدى تأثير الأحزاب على الالتزام الدينيّ للأفراد بحسب درجة الانتساب، وقد ذكرنا في ما سبق تأثير نوعيّة الأحزاب في تديُّن الأعضاء، وهذا البحث لا يكتمل إلا بذكر درجة الانتساب، فنوع الأحزاب ومستوى الانتساب عاملان أساسان في إظهار درجة التأثير. على سبيل المثال، تؤثّر الأحزاب الدينيّة في فئة المناضلين أكثر من المحبِّذين تأثيرًا إيجابيًّا على مستوى التديُّن، ويقلّ تأثير الأحزاب الشيوعيّة في الناخبين سلبيًّا على مستوى التديُّن.

ب- الشيعة والتربية الحزبيّة

1- أحزاب الشيعة في لبنان

كان شيعة لبنان حتى سبعينات القرن العشرين، -خاصّة النازحون إلى الضواحي- في سياق التفتُّت في وجوه الحياة الاجتماعيّة، والانفكاك في الحياة السياسيّة. «وطّدَ هذا الانفكاك ومكّنَ له أنّ المهاجر الذي انتقل من الأرياف انقطع عن كلّ مؤسّسة سياسيّة، بلديّة أو محليّة، واستمرّت الأبنية السياسيّة والتمثيليّة بالانبثاق من المراتب والأحلاف العائليّة، ومن العلاقات الاجتماعيّة في الريف وقراه وبلداته»[1].

«يعرض النادي الثقافيّ العربيّ القوى السياسيّة المتواجدة سنة 1970 في لبنان؛ حيث تتنوّع بين الأحزاب العلمانيّة والشيوعيّة والطائفيّة والقوميّة والوطنيّة، من حزب الكتائب اللبنانيّة إلى الحزب السوريّ القوميّ

(1) وضاح شرارة، دولة حزب الله، ص78.

الاجتماعيّ، فلا نجد فيها أحزابًا أو حركات إسلاميّة أو لها طابع دينيّ عند الشيعة»[1]؛ ما يُشير إلى حقيقة انتماء الشيعة في لبنان إلى شخصيّات عائليّة أو اجتماعيّة، وإلى أحزاب سياسيّة مختلفة؛ وذلك بسبب عدم وجود أحزاب شيعيّة.

لكن ومع انطلاق مسيرة السيّد موسى الصدر ضمن إطار حركة أمل، ثم إطلاق حزب الله تشكّلت هويّة المجتمع الشيعيّ السياسيّ بالانتماء إلى الجماعتين المذكورتين. ويمكن تقسيم المراحل التي مرّت بها الطائفة الشيعية في تاريخها الحديث إلى ثلاث مراحل:

الأولى: من الاستقلال حتى أواخر الخمسينيّات من القرن الماضي، «تميّزت هذه المرحلة بتخلّف هذه الطائفة على الصُّعُد المختلفة، ونزوح الكثير منهم من الريف؛ ليعيشوا في ضواحي بيروت، وينتموا إلى قيادات إقطاعيّة تحالفَت مع شركاء آخرين في الحكم»[2].

الثانية: من مطلع الستينات مع انطلاقة السيّد موسى الصدر وحتى العام 1982؛ إذ سعى الصدر إلى جمع شتات الشيعة، وتنظيم قدراتهم تحت راية حركة المحرومين. انتهت هذه المرحلة بتغييب الإمام الصدر، وانتصار الثورة الإسلاميّة في إيران والاجتياح الإسرائيليّ للبنان.

الثالثة: من العام 1982؛ إذ «انطلقت أفواج المقاومة اللبنانيّة من نداء السيّد موسى الصدر، وبرز حزب الله كحركة مقاومة إيمانيّة جهاديّة، تفرّعت وانشقّت عن الحركة»[3].

منذ ذلك التاريخ، «تتشعّب خارطة الانتشار الشيعيّ بين المكوّنَين

---

(1) النادي الثقافي العربي، **القوى السياسيّة في لبنان**، ص341.

(2) فيصل أبو النصر، **حزب الله: حقائق وأبعاد**، ص12.

(3) المصدر نفسه، ص13.

الرئيسيّين: حزب الله وحركة أمل. يؤكّد ذلك تمثيل الطائفة في البرلمان، ومجلس الوزراء، والانتخابات البلديّة والاختياريّة، ومراكز الدراسات والأبحاث التي تُقيم إحصاءات بشكل مستمرّ حول طبيعة الانتماء السياسيّ لأفراد الطائفة. فمنذ انتخابات عام 1992 إلى انتخابات عام 2009، توزّعت مقاعد المجلس النيابيّ بين الحركة والحزب والشخصيّات المتحالفة معهما؛ حيث احتكرَ الفريقان تمثيل كلّ النواب الذين يُنتخبون في دوائرهم النيابيّة»[1]، كما تقاسما مقاعد المجالس البلديّة والاختياريّة في القرى، وانتقلا إلى حالة التحالف السياسيّ الدائم انطلاقًا من تحرير جنوب لبنان 2000.

لم يكن الشباب الجامعيّون -وهم مورد بحثنا- بمنأى عن هذه التبدّلات والتغيرات، يدلّ على ذلك، التفاوت الواسع بين الانتماءات الحزبيّة عندهم. يعرض وضاح شرارة نموذجًا عن ذلك وهو منطقة النبعة التي نزح إليها الشيعة من مختلف القرى، «فكان «اتّحاد الشباب الديمقراطيّ» -وهو منظّمة الحزب الشيوعيّ- أكثر المستقطِبين للفتيان والفتيات؛ إذ جمع مَن هم في سنٍّ تتراوح بين الخامسة عشرة وبين سنوات العقد الثالث الأولى، ومن يدرسون في المدارس المتوسّطة والثانويّة، وتوزّع الشباب بين اتّحاد الشباب الديمقراطيّ والحزب الشيوعيّ اللبنانيّ والحزب السوريّ القوميّ الاجتماعيّ، والمنظّمات الفلسطينيّة المسلحة. أمّا أهل هؤلاء الشباب الجنوبيّين والبقاعيّين، فاتّجهوا وجهة السيّد موسى الصدر وحركة المحرومين، قبل أن يترجم الاتّجاه هذا إلى منظّمة أو مؤسّسة أو إطار حيث يسكنون ويقيمون»[2]. لكن «لم يلبث الأولاد من الشبان والفتيان أن نزلوا حركة المحرومين التابعة للصدر من كلّ الأحزاب السابقة»[3] لتصبح الحركة الأقوى في ساحة الشباب الشيعيّ.

---

(1) الدوليّة للمطبوعات، نواب لبنان والانتخابات النيابية اللبنانيّة **1960-2009**.

(2) وضاح شرارة، **دولة حزب الله**، ص76.

(3) المصدر نفسه، ص77.

انطلقت بعد العدوان الإسرائيليّ 1996 انتخابات مجلس فروع الطلّاب في الجامعة اللبنانيّة، ليسيطر الحزب والحركة على أعضاء مجالس الفروع كلّها ويتقاسماها، كالاقتصاد وإدارة الأعمال، وتفرّد الحزب بالعلوم والهندسة والآداب وغيرها، وتفرّدت الحركة بكلية الحقوق. الأمر الذي يشير بوضوح إلى حقيقة الانتماءات الحزبيّة عند الشباب الجامعيّين.

انطلاقًا من ذلك، وسعيًا للوصول إلى معرفة واضحة بالتنشئة التي يساهم بها الأحزاب على الشباب الجامعيّ الشيعيّ، سنكتفي بإيراد التربية الحزبيّة عند الحزبين الرئيسين المؤثّرة على الالتزام الدينيّ عند الشباب.

1-1- حزب الله

إذا كانت الدوافع السياسيّة لفهم نشأة حزب الله تعود إلى عددٍ من الأسباب المرتبطة بالظروف والأحداث المرافقة والسابقة له؛ فإنّ الخلفيّات الدينيّة للحزب تشكّل المعطى الواسع لإدراك الأسس والمبادئ التي يقوم عليها، والتي يؤسِّس من خلالها مبادئ التربية الدينيّة لأفراده.

ولا يمكن معرفة النقاط المحوريّة لاتّجاهات أفراد الحزب الدينيّة من الجامعيّين إذا لم تُربط ظروف النشأة بالبنية العقديّة الثقافيّة للحزب، ويمكن إيراد ذلك في نقاط:

الأولى: حركة الإمام موسى الصدر الذي درس في قم وفي النجف، مع صهره السيّد محمد باقر الصدر مؤسّس حزب الدعوة العراقيّ، قبل أن يفد إلى لبنان ويعمل على استنهاض الوضع الشيعيّ، وتشكيل كيانيّة له تأخذ دورها الأساس في السياسة اللبنانيّة. «جمعَ الصدر مختلف الاتّجاهات الشيعيّة لبناء قاعدة لحركة مطلبيّة توصل إلى تحقيق عدالة اجتماعيّة دون إغفال بناء المجتمع الإسلاميّ الملتزم»[1]. لكن «شكّل

(1) حسن فضل الله، **الخيار الأخير**، ص20.

اختفاء الإمام الرمز صدمة عند الملتزمين دينيًّا داخل قيادة الحركة المطلبيّة، ما أدّى -بالإضافة إلى أسباب أخرى- إلى انفصالهم عنه، وتشكيل حركة أخرى اسمها حزب الله»[1]، تستمدّ بعض قيادتها فكرها الدينيّ من أفكار السيّد موسى الصدر.

الثانية: وفود عدد من علماء الدين وطلبته من حوزة النجف الأشرف إلى لبنان، تصدّرهم: الشيخ محمد مهدي شمس الدين الذي ترأس المجلس الإسلاميّ الشيعيّ الأعلى، والذي يشارك حزب الله اتّجاهاته، والسيّد محمد حسين فضل الله الذي شارك في تأسيس حزب الدعوة العراقيّ، وكان له تأثير خاص على التوجّهات الدينيّة لقيادة الحزب وأفراده، على الرغم من عدم انتسابه التنظيميّ إليه؛ إذ يعتبر «أنَّ الإسلام كفكر متحرِّك يضع شخصيّة متكاملة لها جذور هي العقيدة، ويمتدّ على كلّ مجالات الحياة؛ ليعطي حكمًا لكل شيء، بحيث لا يترك فراغًا بحاجة إلى أن يملأه الآخرون»[2]. كما لا يمكن إغفال بقية العلماء والطلبة الذين طردوا من النجف مع تسلُّم حزب البعث العراقيّ السلطة، والذين تأثّروا بشكل كبير بالسيّد محمد باقر الصدر؛ إذ شكّلوا البنية التنفيذيّة للحزب وقيادته الأولى.

الثالثة: الاجتياح الإسرائيليّ الذي امتدّ من الجنوب إلى بيروت عام 1982، «والذي لم يُواجَه إلاّ على المدخل الجنوبيّ لمدينة بيروت من قبل شبان إسلاميّين، وبعض مجموعات حركة أمل؛ حيث استطاعوا إيقاف الجيش الإسرائيليّ، ومنعه من دخول ضاحية بيروت وتشكيل جبهة مقاومة»[3]. أمام تضحيات الحرب، والدمار الهائل، وسقوط الشهداء، قام حزب الله مرتبطًا بنموذج الإمام الحسين وأصحابه؛ إذ يقول نائب أمينه

---

(1) مسعود أسد اللهي، **الإسلاميّون في مجتمع تعدّدي**، ص113.

(2) محمد حسين فضل الله، **المقاومة الإسلاميّة: آفاق وتطلّعات**، ص45.

(3) مسعود أسد اللهي، **الإسلاميّون في مجتمع تعدّدي**، ص108.

العام: «لقد تعلّمنا من الإمام الحسين حبَّ الشهادة في حبّ الله، وعشق الجهاد في سبيل الإسلام»[1]، وقامت التعبئة الجهاديّة للشباب والنساء على تضحية الإمام الحسين.

الرابعة: انتصار الثورة الإسلاميّة في إيران بقيادة الإمام الخمينيّ؛ إذ برز انتصار أوّل عمامة شيعيّة على الشاه الإيرانيّ، وانتشرت آثاره وآفاقه، خاصّةً أنّه تبنّى مشروعًا عالميًّا قائمًا على دعم المستضعفين في العالم، وتحرير المسجد الأقصى والقدس، ودعم حركات المقاومة، «شكّل فكر الإمام الخمينيّ والشهيد مرتضى مطهري أسسًا استلّها قادة حزب الله؛ من أجل التنشئة الدينيّة عند المعجبين والمنتسبين؛ حيث برزت مكتبة الشهيد مطهري كأوّل لقاء ثقافيّ دينيّ لنخبة من المنتسبين للحزب»[2].

تجمع هذه المنطلقات الأربعة الخلفيّات السياسيّة الاجتماعيّة مع البنى الفكريَّة؛ لتمهِّد الطريق حتى نستجلي معالم التربية الحزبيّة عند الحزب. حين يمكن، وانطلاقًا من أقسام الالتزام الدينيّ التي أسلفناها أن نحدِّد تلك المنطلقات:

1-1-1- المستوى السلوكيّ

يُعتبر الالتزام الدينيّ الشرط الأوّل لقبول طلبات الانتساب لحزب الله، باعتباره حزبًا إسلاميًّا ملتزمًا على منهج أهل البيت. يحمل الإسلام عقيدةً وشريعة، وينظر إلى الدين كتشريع وسلوك يشمل الرسالات السماويّة كافّة، ويحملها تامّة وكاملة في الإسلام الذي يدعو إلى تطبيقه في حياة الناس. فبحسب الحزب، وبنصّ نائب أمينه العام: «من التزم تعاليم الإسلام بتطبيقها في حياته على المستوى الفرديّ والجماعيّ، وعلى

(1) نعيم قاسم، حزب الله: المنهج، التجربة، المستقبل، ص72.

(2) المركز العربيّ للمعلومات، حزب الله: من 1982 إلى 2011، ص12.

مستوى الإيمان والتطبيق اعتبر متديِّنًا مؤمنًا، فلا يكفي مجرّد الولادة من أبَوين مسلمَين؛ ليتحقّق عنوان الإيمان والالتزام؛ بل لا بُدَّ من التعبير عن ذلك بالرؤية والعبادات والسلوك العمليّ»[1].

إنَ الشرط الأساس لعضوية حزب الله، «هو الالتزام بسلوكيّات الإسلام على مستوى العبادات، كالصلاة والصوم والحجّ وغيرها، بالإضافة إلى ترك المحرَّمات مثل: شرب الخمر والزنا، وعدم ارتداء الحجاب، وحلق اللّحية، وغيرها ممّا ذكر في الرسالات الفقهيّة»[2].

تظهرُ لنا نظرةٌ عامّة على الكتاب الأساس الذي يدرسه كلّ من أراد الدخول إلى حزب الله، وهو «معارف الإسلام» تقسيمًا عامًّا لأجزاء الكتاب، يلحظ في فصله الأوّل المفاهيم العقديّة، ثم يفرد في الفصل الثاني أربعة عشر درسًا تتناول الأحكام الفقهيّة. كما ويبدو التركيز على التديُّن السلوكيّ في مقدّمة الفصل؛ إذ يُفرد: «بعدَ أن آمنَ الإنسان بالله والإسلام، وعرف أنَّه مسؤولٌ -بحكم كونه عبدًا لله تعالى- عن الامتثال لأحكام الله، يصبح ملزمًا بالتوفيق بين سلوكه في مختلف مجالات الحياة، وبين الشريعة الإسلاميّة، ومدعوًّا بحكم العقل والشرع إلى بناء كلّ تصرّفاته، الخاصّة وعلاقاته العامّة، مع الأفراد والمجتمع على أساس الحكم الشرعيّ»[3].

1-1-2- المستوى المعرفيّ

تقوم التربية الدينيّة في حزب الله على بناء الجانب المعرفيّ كأصل وقاعدة في البناء العام والشامل لأفراد الحزب؛ إذ ينبغي على كلّ فرد أن يخضع لدورات ثقافيّة، لا تقلّ عن الخمسين حصّة دراسيّة، تنتهي بامتحان

(1) نعيم قاسم، حزب الله: المنهج، التجربة، المستقبل، ص366-367.

(2) حسين أبو رضا، التربية الحزبيّة الإسلاميّة: حزب الله نموذجًا، ص484.

(3) جمعيّة المعارف الإسلاميّة، معارف الإسلام، ص85.

خطيّ يظهر معرفة العضو الذي يريد الانتساب؛ إذ يجب على الفرد أن يعرف مبادئ الشريعة تحت عنوان: الفقه وأصول التوحيد، وتحت عنوان: العقيدة، وأن يفهم أسّس المعارف الدينيّة التي يمكن إيراد أهمّها بنظر حزب الله:

الأوّل: الإيمان بالإسلام: إنّ الالتزام المعرفيّ بالإسلام ـعقيدةً وشريعةـ هو الأصل الأوّل الذي تبنى عليه الأصول الأخرى، «فالإسلام هو الرسالة الأخيرة والشاملة لكلّ الرسالات السماويّة، والنبيّ محمّد هو النبيّ الذي ختمَ الله به الرسل والأنبياء. والقرآن الكريم هو الكتاب المعجزة الذي لم يتغيَّر ولم يُحرّف، ويوم القيامة هو اليوم الذي يجتمع فيه العالم، منذ قيام الحياة على الأرض للحساب. وأمّا الشريعة، فهي شاملة لكلّ الحاجات البشريّة: الفرديّة والاجتماعيّة، وذلك بحسب تقدير متطلّبات البشر»[1].

الثاني: ولاية الفقيه: يفرد التثقيف الدينيّ في حزب الله مساحة خاصّة بولاية الفقيه، نجده في كتاب «معارف الإسلام» الذي يعتبر الباب الالزاميّ للدخول إلى حزب الله، ونجده بشكل أوسع ضمن متن محدّد في دورات المستوى الثاني لحزب الله.

تُستعرض في كتاب «دروس في ولاية الفقيه»، الذي يدرّس في الدورات الإلزاميّة لأفراد الحزب، ولايةُ الفقيه في تسعة دروس تتناول تفاصيل نظريّة، انطلاقًا من الأدلّة العقليّة والنقليّة، ومرورًا بشروطها وجزئيّاتها، ووصولًا إلى انتخاب الوليِّ الفقيه؛ إذ تُقدّم أطروحة ولاية الفقيه كأطروحة شاملة وكاملة لنظام الحكم والإدارة في عصر الغيبة.

إنّ نظريّة ولاية الفقيه في التربية الحزبيّة عند حزب الله، هي العمود الفقريّ في النظام الإسلاميّ، وهذا المعنى بحدِّ ذاته يُشكّل محورًا أساسًا في ثقافة حزب الله؛ بل «إنّ ما يقدّمه حزب الله على مستوى الثقافة هو التأكيد

---

(1) نعيم قاسم، حزب الله: المنهج، التجربة، المستقبل، ص41.

التامّ على مبدإ ولاية الفقيه، فمنه تتولّد الشرعيّة الدينيّة لكثير من الأنشطة والأعمال التي يقوم بها»[1].

الثالث: ثقافة الجهاد: يأخذ مفهوم الجهاد حيّزًا خاصًّا في التربية الحزبيّة عند حزب الله، فالحزب هو حركة إيمانيّة جهاديّة، وكانت انطلاقته على أساس الجهاد ضد المحتلّ. والجهاد هو من الفرائض التي خصّ الله بها بعضَ عباده، فهي واجبٌ عباديٌّ من جهة، وهي حالةٌ وطنيّة ومصلحة للأمّة كلّها من جهة أخرى.

اهتمّ الجانب التثقيفيّ في حزب الله بقضايا الجهاد، ففي الدورات الثقافيّة الأساسيّة نجد الجهاد حاضرًا بقوّة، نجده في كتاب «معارف الإسـلام»؛ إذ يعرض الكتاب الجهاد مصدّرًا بنصّ خطاب للإمام عليّ يعلن فيه: أنَّ الجهاد بابٌ من أبواب الجنّة فتحه الله لخاصّة أوليائه... ثم يستعرض المتن الآثار الإيجابية للجهاد على مستوى الآخرة، والنتائج الإيجابية على مستوى الدنيا. «ويُفرد الكتاب مساحة خاصّة يذكر فيها فضل المجاهد في سبيل الله، وصفات المجاهد الشهيد»[2].

وحتى يترسّخ المفهوم أكثر، ترجم حزب الله إيمانه بثقافة الجهاد من خلال البرامج التنظيميّة العمليّة، «فاشترط على أعضائه الخضوع لدورة عسكريّة كشرط من شروط العضويّة في الحزب، سواء كان متفرّغًا أو متطوّعًا أو تعبويًّا، ومهما كان دوره في التنظيم سواء في المؤسّسات الاجتماعيّة أو السياسيّة أو المراكز المتخصّصة في الدراسات والمعاهد، وغيرها من الأطر التنظيميّة التابعة للحزب»[3].

ويتربّى الفرد في حزب الله -كما يذكر الشيخ نعيم قاسم- على

---

(1) حسين أبو رضا، التربية الحزبيّة الإسلاميّة: حزب الله نموذجًا، ص556.

(2) جمعيّة العارف الإسلاميّة، معارف الإسلام، ص510-511.

(3) حسين أبو رضا، التربية الحزبيّة الإسلاميّة: حزب الله نموذجًا، ص564.

الاندفاع نحو الشهادة وليس الهروب منها، من خلال التثقيف والبناء الروحيّ والعباديّ. «فالاستشهاد ليس فكرة للإقناع فقط، إنما اختيار يتطلّب إيمانًا وتفاعلًا، وتلعب القدوة في التربية على الشهادة فعاليّة في التأثير والتبنّي لهذا النهج، وتكون من خلال الربط مع نموذج الإمام الحسين وأصحابه الذين ضحّوا بأنفسهم في سبيل الله، فيتعلّم منهم الحزبيّ حبّ الشهادة، وعشق الجهاد في سبيل الإسلام»[1].

الرابع: انتظار الإمام المهديّ: هي قضية مركزيّة في ثقافة الحزب وأدبيّاته؛ بل تقوم عليها عمدة التربيتين الدينيّة والعقديّة، حتى إنّه ورد في متون الدورات الثقافيّة: «إنَّ تكليفَ المؤمن في زمن الغيبة يُختصر بعبارة واحدة، هي: «انتظار الفرج» هذا الانتظار للإمام المهدي (ع) هو كانتظار المقاتلين في ساحات المعركة قدوم جيش كبير؛ ليدعمهم... إنَّ هذه هي حال المنتظرين لإمامهم الغائب، العاملين في غيبته على تمهيد الأرض لظهوره المبارك»[2]. هؤلاء المنتظرون ـ الذين يمثّل أفراد حزب الله نماذجهم الحيّة ـ «يجب أن يعدّوا العدّة بالإخلاص لله، وإعداد القوّة العسكريّة والإيمانيّة، ورجاء الشهادة، وإطاعة ولي الأمر في غيبة الإمام الغائب»[3].

1ـ1ـ3ـ المستوى الشعائريّ

يهتمّ حزب الله بإقامة الشعائر الدينيّة؛ بل يشدِّد على الطابع الاحتفاليّ للمناسبات والطابع الجماعيّ لإحياء العبادات، يمكن الالتفات إلى ذلك من خلال إرشادات عدّة:

الأوّل: إحياء الأنشطة العباديّة في المساجد والمجمّعات: تولّى الحزب بجهازه الثقافيّ مسؤوليّة إدارة هذه الأنشطة بعد أن كان أئمّة

(1) نعيم قاسم، حزب الله: المنهج، التجربة، المستقبل، ص71ـ72.

(2) جمعيّة المعارف الإسلاميّة، معارف الإسلام، ص478.

(3) المصدر نفسه، ص480.

المساجد يقومون بها؛ حيث يدعو الحزب إلى إحياء ليالي القدر، وأدعية الأسبوع، وصلاة الجماعة، خاصّةً يوم الجمعة، وتنظيم الأعمال العباديّة. يعتمد الحزب على وجود مبلّغين ودعاة منتشرين في المناطق كافّة، يطبقون البرامج العباديّة، وعلى وجود المساجد والمجمّعات التي تنتشر في المناطق والتي دعا الأمين العام للحزب إلى الوفود إليها، واعتبرها الردّ الواقعيّ على محاولة الأعداء محو آثار المقاومة، فهذه المجمّعات «هي رسالتنا، وهذه هي حياتنا، وهذه هي بقاؤنا واستمرارنا، وقد اخترناها لرمزيّة الصلاة»[1].

الثاني: المناسبات الدينيّة: تأتي في طليعة اهتمام الحزب، مناسبة استشهاد الإمام الحسين في عاشوراء؛ إذ يقيم الحزب مجالس في المناطق كلّها، ويحييها مركزيًّا برعاية أمينه العام في لبنان. يتخلّل المجلس لطميّة عن كربلاء، يهتمّ المنظّمون بتنظيمها وترتيبها، وتستهوي الشباب الذين يتحمّسون للّطم والإنشاد. كما يركز الاهتمام على مسيرة العاشر من محرّم؛ إذ يحشد مئات الآلاف في الساحات وفي المناطق اللبنانيّة ضمن مواكب منظّمة، وحشود شعبيّة واسعة، تمشي على وقع الندب، والشعارات الدينيّة والسياسيّة.

ولا يفوت الحزب الاهتمام بالمناسبات الدينيّة الأخرى؛ إذ ينشر الإعلاميّات على الطرقات، ويدعو إلى إقامتها في المساجد والمجمّعات الدينيّة، خاصّة ولادة الرسول والإمام المهديّ.

1ـ1ـ4ـ التعصُّب الديني

يجعلنا الالتفاتُ إلى البرامج التثقيفيّة والسياسات والبرامج الإعلاميّة للحزب نُدرك الخصوصيّة التي يعلن عنها الحزب، بما تقتضيه إسلاميّته؛

(1) الموقع الرسميّ للمقاومة الإسلاميّة، لبنان، 9/ 1/ 2014، www.moqawama.org.

فالمتون والشعارات والاحتفال بالمناسبات الدينيّة وغيرها، تؤسّس لبلورة الفهم عن الطابع الشيعيّ الإسلاميّ لحزب الله. يترافق ذلك مع الوضع الطائفيّ القائم في لبنان الذي استدعى أن يكون كلّ الأعضاء المنتسبين للحزب من الشيعة، الأمر الذي يُعزِّز هذا الانتماء، ويسلّط عليه الضوء.

لكن على الرغم من ذلك يحاول الحزب عبر السياسة الإعلاميّة والثقافيّة السائدة فيه -التي تعزِّز الشعائر الخاصّة- أن ينطلق نحو مفهوم الوحدة الإسلاميّة نظريًّا وعمليًّا منعًا لما يمكن للخصوصيّة أن تؤسّسه من تعصّب عند الأفراد.

يعتبر كتاب «في رحاب العقيدة» من النصوص التي يعتمد عليه الحزب في عمليّة التنشئة الدينيّة للأفراد، وهو نصٌّ ألّفته لجانٌ خاصّة في الحزب. يُفرد هذا الكتاب درسًا كاملًا عن الوحدة، ويؤكّد أنّ الخطورة، ليست فقط في اختلاف الرأي بين المسلمين؛ بل في تحوّل الاختلاف إلى عداوة والحوار إلى حرب، «فحقيقة الحوار بأن لا يتحوَّل الاختلاف بيننا وبين الآخر إلى عداوة، وهذا ما ينجرّ إليه الكثيرون من خلال التعنيف والتكفير، خلافًا لما أراده الإسلام من غرس الأخوة بين المؤمنين به... فالوحدة بين المسلمين ليست مسألة مفيدة فقط؛ بل هي أمرٌ إلهيّ بكلّ ما للأمر الإلهيّ من معنى، وهذا ما ورد في كلام الإمام الخمينيّ»[1].

تأخذ أكثر الاعتراضات التي توجّه له تحت عنوان التعصُّب والتطرّف منحًى سياسيًّا أكثر من المنحى التثقيفيّ، «وتتمحور أكثرها على مسألة العلاقة بين الحزب وإيران؛ حيث يأخذ بعض المؤلّفين على الحزب آرائه «المتطرّفة» التي توحي بعلاقة خاصّة أو انتماء خاصّ للجمهورية الإسلاميّة الإيرانية»[2].

---

(1) مركز نون، في رحاب العقيدة، ص101.

(2) أبو النظر فضيل أبو النظر، حزب الله: حقائق وأبعاد، ص63.

على سبيل المثال، يعرض الدكتور أحمد طحّان الآراء والمواقف والبنى التي تتأسّس عليها الحركات الإسلاميّة، «وحين يعطف النظر إلى حزب الله تحت عنوان «آراء متطرّفة في حزب الله»، يعتبر أنّ الانتماء الذي يمثّله الحزب لإيران هو التطرّف الذي تتضمّنه برامجه»[1].

تتعرَّض هذه المستويات من التديُّن التي يُنشئ من خلالها حزب الله أفراده عليها، إلى المزاحمة من مؤسّسات التنشئة الأخرى، وخاصّة الأسرة والمدرسة. وحتى تكتمل أسّس التنشئة الحزبيّة، استعانَ الحزب بمؤسّسات وبوسائل متعدِّدة للتنشئة الدينيّة:

الأولى: الكشّاف: هو الوسيلة الأهمّ التي يعتمد عليها الحزب للتنشئة على الأسس الدينيّة؛ إذ ترعى الأطفال حتى عمر 15، وتزوّدهم بالمعارف وتنمّي عندهم السلوك، وتعوّدهم على الشعائر المطلوبة من خلال مجموعة من الأنشطة الأسبوعيّة والمتواصلة.

الثانية: التعبئة التربويّة: «تأسّست مع تأسيس الكشّاف في العام 1985 مع انطلاق حزب الله، وتُعرِّف عن نفسها بأنَّها حركة كادحة، لتوأمة العلم والجهاد، والتربية والإيمان، خدمةً للمقاومة والوطن والأمّة وتمهيدًا لدولة العدل[2] التي يقيمها صاحب الزمان.

مضافًا إلى الأهداف التربويّة والتعليميّة التي تحاول التعبئة الوصول إليها، «فهي تعمل -بحسب رسالتها- إلى نشر الفكر الإسلاميّ الأصيل، وتعزيز القيم الدينيّة وتحصين الساحة التربويّة والشبابيّة ضد أشكال الانحرافات والفساد، وتربية الأجيال الرساليّة المجاهدة، والبناء الرساليّ للفرد، ونشر القيم الحقّة وتفعيل دور الشباب»[3].

---

(1) أحمد طحان، **الحركات الإسلاميّة بين الفتنة والجهاد**، ص550.

(2) الموقع الرسميّ للتعبئة التربويّة، 10/ 11/ 2013، www.tarbaweya.org.

(3) منشور: التعبئة التربويّة في حزب الله: منظّمة تربويّة شبابيّة.

تضمّ التعبئة التربويّة الأفراد في المرحلتين: المتوسّطة والثانويّة في المدارس، وتمارس أنشطتها في الجامعات والكليّات، وتستهدف المعلّمين والأساتذة الجامعيّين. وتعمل على توسيع حركتها؛ لتشمل العدد الأكبر من الطلّاب الجامعيّين.

«تستقطب التعبئة طلّابًا جامعيّين، لتضمّهم لمجموعة من الأنشطة الثقافيّة والشبابيّة المتنوّعة التي تساهم في التزامهم الدينيّ، كالمخيّمات، والدورات الثقافيّة والدينيّة، والاحتفالات في الجامعات، والمسابقات الفكريَّة والإسلاميّة التي تستهدف آلاف الطلّاب الجامعيّين»[1].

الثالثة: الوسائل الإعلاميّة: تعدُّ الوسائل الإعلاميّة من أهمّ مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة، لما تحمله من قدرات على غسل الأدمغة، وتغيير الرأي العامّ، وتوجيه الأحاسيس والمشاعر والأفكار. وقد اعتبرها علماء علم النفس الاجتماعيّ إحدى الركائز المهمّة للتنشئة الاجتماعيّة.

يسهم الإعلام في إيقاظ الحسّ الدينيّ، وتنمية الالتزام الدينيّ في المجتمع وعند الشباب خاصّةً، لذلك واستكمالًا لإنشاء مؤسّسات التنشئة، أنشأ حزب الله إعلامًا مرئيًّا ومسموعًا ومكتوبًا، يتصدّره تلفزيون المنار، وإذاعة النور، وقناة الصراط التي تُعنى بالشأن الدينيّ وإحياء المناسبات، مضافًا إلى إعلام إلكترونيّ يتشكّل من عشرات المواقع على الإنترنت وصفحات التواصل الاجتماعيّ. وعلى صعيد الالتزام الدينيّ «فتُعنى كلّ وسائل إعلام الحزب -بشكلٍ متفاوت- بالمناسبات الدينيّة، كما يُصدر الحزب إصدارات شهريّة تتناول توجيهات دينيّة وسيرة وأقوال الأئمّة، وخطب الوليّ الفقيه، ولوحة ثقافيّة تعلّق على الجدران، وتوزّع هذه الإصدارات في كلّ المجمّعات الدينيّة، والمصلّيات داخل الجامعات

(1) مقابلة مع المسؤول الجامعيّ في حزب الله حيدر شميساني، 13-2-2013.

والمدارس وغيرها. كما يصدر الحزب مجلّة دينيّة تستهدف الشباب، وخاصّةً الجامعيّين تُعنى بالشأن الدينيّ وما يهمّ الشباب»[1].

الرابعة: المجمَّعات الدينيّة: منذ الانطلاقة الأولى للحزب الإسلاميّ حزب الله، كانت المساجد إحدى دوائر الاستقطاب الأساس التي ينطلق منها العمل الدينيّ، وأهمّ مركز للتنشئة على الالتزام الدينيّ.

يشكِّل عالِم الدين وإمام المسجد محور الحركة داخل المسجد؛ إذ يؤمّ الصلاة، ويلقي الدروس والخطب والمحاضرات، ويجيب عن التساؤلات، تعاونه في ذلك لجنة المسجد التي تحاول تأمين ما يلزم لتنظيم البرامج، وتهيئة المناخات المساعدة على العبادة.

لقد أدّى المسجدُ دورًا إرشاديًّا في المجتمع الدينيّ الذي أقامه حزب الله، «فكان أئمّة المساجد المؤيّدون أو المنظّمون للحزب، يصلّون ويخطبون ويوجّهون الآراء، ويضخّون المفاهيم التعبويّة والجهاديّة والسياسيّة التي يريدها الحزب»[2].

انطلاقًا من ذلك، حرصت قيادة الحزب على توجيه الأفراد إلى المسجد؛ إذ «يعتبر أمينه العام أنّ الحضور والمشي والصلاة في المسجد، وعمارة وإحياء المسجد، وتلاوة القرآن الكريم في المسجد، من المسائل الأساسيّة التي يوليها الحزب أهمّية كبرى»[3]. وفي وثيقة أصدرتها كشّافة المهديّ تحت عنوان: «تنشيط أنشطة المسجد في أفواجنا»، استهلّت النقاط المطلوبة بكلمة للإمام الخمينيّ، يقول فيها: «ينبغي أن تكون المساجد

---

(1) غسان العزي، حزب الله: من الحلم الإيديولوجيّ إلى الواقعيّة السياسيّة، ص38.

(2) حسين أبو رضا، التربية الحزبيّة الإسلاميّة: حزب الله نموذجًا، ص612.

(3) كلمة أمين عام حزب الله السيد حسن نصر الله في افتتاح مجمع السيدة زينب (ع)، 30 آذار 2012.

محالًّا للتربية والتعليم بالمعنى الحقيقيّ وبجميع الأبعاد». ثم «تُورد الوثيقة أفكارًا عامَّة حول كيفية تفعيل المسجد كعقد الاجتماعات واللّقاءات في المسجد، وجعله محورًا ومنطلقًا لكل الأنشطة، وتعليم الكشفيّين أهمّية وآداب مراودة المساجد وغيرها»[1].

وتأكيدًا على هذه الأهميّة، «عمدت التعبئة التربويّة على إنشاء مصلّيات في الجامعات والكليّات، وتجهيزها، وإقامة الجماعة فيها، واطلاق مجموعة أنشطة فيها»[2].

1ـ2ـ حركة أمل

في ظلّ الحرمان السياسيّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ، وسيطرة بعض الزعامات العائليّة على قرار الشيعة، نجح السيّد موسى الصدر في إحياء الحركة المطلبيّة عند الشيعة في لبنان. وعّى تيار الصدر الجماهير، ونقد ساسة الطائفة وزعمائها بسبب إهمالها، ورفض سياسة الدولة التي تحرم قسم من مواطنيها، واستطاع الحصول على عدد من المكاسب الخدماتيّة والاجتماعيّة للشيعة، كان أهمّها: «مجلس الجنوب» عام 1970، والمجلس الإسلاميّ الشيعيّ الأعلى الذي تولّى رئاسته عام 1975.

«نما تنظيم حركة أمل في الجنوب اللبنانيّ عبر حلقات صغيرة، تمحورت حول مدرسة جبل عامل المهنية، وفي معهد الدراسات الإسلاميّة في صور؛ حيث تشكلّت حلقات التنظيم بشكل متدرّج في القرى والبلدات»[3].

أعلن السيّد موسى الصدر في مؤتمر صحفيّ ولادة أفواج المقاومة

---

(1) وثيقة صادرة عن كشّافة المهديّ للأفواج في المناطق، 17 أيار 2013.

(2) مقابلة مع المسؤول الجامعيّ في حزب الله حيدر شميساني، 13ـ2ـ2013.

(3) نهاد حشيشو، الأحزاب في لبنان، ص94.

اللبنانيّة (أمل)، وقدّمها بأنّهار أزهار الفتوّة والفداء ممّن لبّوا نداء الوطن الذي تستمرّ إسرائيل في الاعتداء عليه من كلّ جانب. وجاء هذا الإعلان في مرحلة لاحقة على إعلان ولادة «حركة المحرومين»[1]. اعتبرت الحركة بعد هذا الإعلان الإطار السياسيّ الذي ضمّ إليه الشباب الشيعيّ من التوجّهات كلّها؛ إذ توسّع التنظيم، وازدادت كوادره مستلهمًا من الصدر البنية الفكريَّة والثقافيّة التي يعتقد بها ويؤسِّس عليها.

«اهتمّ السيّد موسى الصدر بالبناء الثقافيّ والفكريّ والدينيّ لعناصر الحركة، إلى جانب الاستقطاب السياسيّ والاجتماعيّ، فبدأ بإعداد خطّة لمواجهة الحرمان الثقافيّ، بالإضافة إلى التدريس في الكليّة الجعفريّة في مدينة صور، والكليّة العامليّة في بيروت، وألقى المحاضرات المنتظمة في المراكز الثقافيّة والاجتماعيّة والتربويّة، واهتمَّ بإقامة علاقات مباشرة مع الشباب والمثقّفين»[2]، «ولم يقتصر نشاط السيّد الصدر على المسجد والمدرسة والجامعة؛ بل بادرَ إلى تأسيس مراكز ومؤسّسات علميّة ودينيّة وثقافيّة مختلفة، للتوعية والإرشاد الدينيّ»[3].

مع إنشاء حركة المحرومين تحت عنوان الإيمان بالله وبالإنسان، وبحرّيّته الكاملة وكرامته، انطلقت الحركة الثقافيّة والتثقيف الدينيّ، ومع إطلاق أفواج المقاومة اللبنانيّة لمواجهة الاعتداءات الصهيونيّة، اكتسب البناء الدينيّ والتنشئة الدينيّة آفاقًا أوسع، لبناء المقاتل المتديِّن في آنٍ واحد.

تُشكِّل المبادئ الستّة الواردة في ميثاق حركة أمل الإطار الجامع لأهداف التنشئة الاجتماعيّة، التي تحاول الحركة بلورتها وضمان تشكّلها

---

(1) موسوعة أفواج المقاومة اللبنانيّة «أمل»، ج1، ص94.

(2) المصدر نفسه، ص98.

(3) محسن عقيل، منبر الإمام السيد موسى الصدر، ج1، ص18.

عند المناصرين والكوادر، وتشمل أبعادًا سياسيّة، اجتماعيّة ودينيّة، تختصر ماهيّة الفرد الحركيّ.

«يَعتبر المبدأ الأوّل في ميثاق حركة أمل أنّ الحركة تنطلق من الإيمان بالله بمعناه الحقيقيّ، لا بمفهومه التجريديّ؛ فإنّه الأساس لكافّة النشاطات الحياتيّة والعلاقات الإنسانيّة. والإيمان بالله يستلزم الإيمان بالإنسان وبوجوده وبكرامته الذي يُعدُّ البُعد الأرضيّ للإيمان بالله»[1].

ينطلق هذا الفهم الواسع للإيمان بالله، والتركيز على الجانب الاجتماعيّ الدنيويّ فيه، من الأفكار النظريّة للسيد موسى الصدر الذي جسّدت أفكاره الإطار النظريّ والعمليّ لحركة المحرومين أمل.

أولَى السيّد موسى الصدر اهتمامًا بالغًا بالجانب المعرفيّ للتديُّن، هذا ما جسّدته محاضراته ودروسه المتنقلة؛ إذ نظر إلى الإسلام وإلى الثقافة والحضارة الإسلاميّة، وإلى أسباب تخلُّف المسلمين وإلى كرامة الإنسان، وإلى الجوانب العقديّة والاجتماعيّة للدين وللمواطنة، وأعطى دروسًا في أصول الدين الخمسة للمذهب الشيعيّ الجعفريّ، وفي المفاهيم الرساليّة العامّة.

طغى هذا الاهتمام بالمعرفة الدينيّة على الاهتمام بالجانب العمليّ الفقهيّ الذي اهتمّ به فقهاء الشيعة العراقيّون[2]؛ وظهر في البرامج التثقيفيّة للحركة، وفي طبيعة الالتزام الدينيّ عند كوادر الحركة وقياداتها؛ لكنّ هذا الأمر لم يؤدِّ إلى تناسي المبادئ التشريعيّة، فالأحكام في الشريعة الإسلاميّة -برأي السيّد المغيَّب- مثل جميع الشرائع السماويّة جزء لا يتجزأ من الوحدة المتكاملة التي نسمّيها «الإسلام»، والإسلام على الرغم من تقسيم

(1) ميثاق حركة أمل، وثيقة صادرة عن مكتب الشباب والرياضة.

(2) كولن تيريز، التشيُّع والتحوّل في العصر الصفوي، ص138.

تعاليمه في الدراسات والكتب إلى الثقافة والعقيدة والفقه والأخلاق، هو وحدة متماسكة مترابطة الحقول، متفاعلة الأجزاء، فالثقافة والرؤية للوجود قاعدة للعقيدة، وكلتاهما قاعدة للشريعة...، ومن جانب آخر، «فالشريعة تصون العقيدة وتوضّح الرؤية، وكل قسم من الشريعة ذو تأثير عميق على القسم الآخر»[1].

«تعتمد حركة أمل على بنية تنظيميّة متماسكة، تبدأ بالخليّة التي تتكوّن من مجموعة من الأفراد في محيط جغرافيّ محدّد (الشارع أو القرية)، ولها مسؤول يُساهم في التثقيف التنظيميّ، ثمَّ تأتي في المرتبة الثانية الشّعبة التي تتكوّن من مجموعة خلايا في قرية أو مدينة، ثمَّ المنطقة وتتألّف من مجموع الشعب، وينقسم لبنان إلى أربعة أقاليم، كلّ إقليم ينقسم إلى عددٍ من المناطق»[2]. ترعى حركة أمل تثقيف الكوادر والمناصرين، وتهتمّ بالتنشئة السياسيّة والدينيّة للأفراد، تعتمد في ذلك على مسؤولي الخلايا والشعب، وعلى المكتب الثقافيّ المركزيّ للحركة الذي يزوّد المسؤولين بالعناوين والمضامين المطلوبة في التثقيف الدينيّ.

تعتمد عمليّة التثقيف على مضامين مستمدّة من فكر السيّد موسى الصدر، وتشتمل على عناوين أوسع من العناوين الدينيّة؛ إذ تشمل النظام السياسيّ في لبنان، والطائفيّة، والشباب، وفكر الإمام عليّ، والأحكام الشرعيّة للمسلم، هذه العناوين تُلقى على المراحل التمهيديّة التي يقضيها المنتسب للحركة داخل الشعبة.

«يتبع الطلّاب الجامعيّون مكتب الشباب والرياضة الذي يقوم عبر مندوبيه في الجامعات بتسجيل الراغبين بالانتماء، ويُخضعهم لعمليّة التثقيف

---

(1) محسن عقيل، منبر الإمام السيد موسى الصدر، ج1، ص360.

(2) الهيكليّة التنظيميّة لحركة أمل، الموقع الرسميّ، 14/ 1/ 2014، www.harkat amal.com

التي تعتمد، إلى جانب المحاضرات المفتوحة دورات ثقافيّة مُغلقة تمتدّ لأكثر من مرّة، وتشمل الدين، والسياسة، والتنظيم، والعلاقات العامّة»[1].

ينقسم المنتسبون إلى حركة أمل إلى أقسام:

الأول: «**المناصر**: أو المؤيّد الذي لم ينخرط في العمل الحركيّ ولا في التنظيم كعمل تطوعيّ أو مع راتب.

الثاني: **المنتسب**: هو الذي قدّم طلب انتساب للحركة، ويتدرّج في المراحل التمهيديّة للشعبة، ويحضر العناوين التثقيفيّة بشكل منتظم.

الثالث: **المنتمي**: هو المنصهر قلبًا وقالبًا لمبادئ الحركة وأهدافها، ويعمل على تحقيق غاياتها، وتحقّق في شخصيّته شروطها.

الرابع: **الكوادر**: وهم الأشخاص الذين يتولّون مناصب رسميّة وتنظيميّة داخل الحركة. يعملون على تنفيذ المشاريع والأنشطة التي تخطّط لها الحركة، ويقودون الأفراد المنتمين للحركة.

يعتمد التثقيف الحركيّ على تدرُّج في المعلومات لدى المتلقي، يصل إلى الذروة حين يصبح كادرًا من الكوادر الحركيّة»[2].

تعتمد الحركة على مجموعة من الأفراد الذين يتولَّون التنشئة الدينيّة للمنتسبين، ينتدبهم المكتب الثقافيّ المركزيّ، وعلى المسؤولين في الشعب والمناطق. وتراعي الحركة إنشاء مؤسّسات التنشئة الدينيّة:

1ـ2ـ1ـ الإعلام

تعتمد الحركة، مضافًا إلى مواقع الانترنت والتواصل الاجتماعيّ،

(1) مقابلة مع المسؤول المركزيّ للجامعات في حركة أمل محمد عيسى، 6ـ4ـ2013.

(2) موقع جمعيّة كشّافة الرسالة الإسلاميّة، 8/ 6/ 2014، www.risalascout.org.

على تلفزيون الـ«NBN» الذي يقوم ببعض الشؤون الدينيّة، ويبث برامج دينيّة ولو قليلة. ويبقى الاعتماد الأكثر على إذاعة الرسالة التي تلتزم بالأطر والحدود الدينيّة كافّة، وتبثّ المحاضرات والندوات والدروس الثقافيّة.

1ـ2ـ2ـ المؤسّسات التربويّة

تشمل مدارس في المناطق اللبنانيّة كافّة، تعتمد على التعليم والتربية الدينيّة الإسلاميّة، وتحافظ على أجواء الالتزام الشرعيّ.

1ـ2ـ3ـ الكشّاف

أسّس السيّد موسى الصدر كشّاف الرسالة في العام 1977 في الضاحية الجنوبية لبيروت، وانتشر في المناطق كافّة بهدف التنشئة الاجتماعيّة للأجيال. «يعتمد الكشّاف على التثقيف الدينيّ وعلى ممارسة النشاطات الدينيّة، ويقوم على إشراك أفراده في المناسبات الدينيّة المختلفة»[1].

1ـ2ـ4ـ المساجد

تحظى المساجد بأهميّة كبيرة في فكر السيّد موسى الصدر، وقد حظي بناؤها وارتيادها على توجيه مباشر منه. وعلى الرغم من تدنّي عدد مساجد الحركة في لبنان وتناقص التركيز عليها؛ فإنّها تُعتمد كإطار ومؤسّسة للتنشئة، خاصّةً في المساجد التي يتولّاها عالم دين مؤيّد أو منتسب للحركة.

2ـ الالتزام الدينيّ بين التنظيمَين

يُعتبَر السيّد موسى الصدر مؤسّسًا للحركة الإسلاميّة والعمل التبليغيّ العام في المجتمع الشيعيّ اللبنانيّ، ويعدّ الرمز الجامع للقطبين الشيعيّين في لبنان، لكن بعد تغييبه انفصل حزب الله عن حركة أمل متّخذًا مسارًا محدّدًا

---

(1) المصدر نفسه.

في جوانب عدّة، تترك آثارها على طبيعة الالتزام الدينيّ لأفراده، وتميّزهم عن غيرهم.

بعد الانتصارات الواسعة للمقاومة التي خُطَّت باسم حزب الله، وتنامي التيار الدينيّ في الشرق ولبنان، وظهور الحركة في عيون الآخرين كتنظيم وطنيّ علمانيّ غير متديِّن -كأفراد- إلّا في حدود المسلك والاختيار، خاصّةً بعد الانفتاح على كوادر وقيادات علمانيّة لا تخفي موقفها السلبيّ من المتديِّنين، بدا مشهد الحركة ميدانيًّا، وكأنَّه في كثيرٍ من مظاهره اليوميّة مشابهًا للحزب؛ بل ويبالغ في ذلك، فيتخطَّى مشهدَ الحزب في تعبيراته الدينيّة، من التنافس على التعليم الدينيّ، والشعائر الدينيّة، ورجال الدين، والأندية الحسينيّة والمساجد، إلى الندب الحسينيّ والأناشيد، والسياحة الدينيّة المنظّمة والدرس الديني الداخليّ الفقهيّ والعقديّ المذهبيّ المركّز[1]، وتشجيع إحياء المناسبات الدينيّة والشعائر الحسينية.

على الرغم من ما تسعى الحركة إلى تنميته في مجال الالتزام الدينيّ، وتنشئة الأفراد على التديُّن؛ فإنّ ذلك يبقى أقلّ من الحزب الذي أُسِّس على قدمي الإيمان والجهاد. يبدو ذلك من مجلس قيادة الحزبين؛ إذ إنّ نصف شورى قيادة الحزب من رجال الدين، والآخرين من المعروفين بالتديُّن، وهذا ما لا نجده في حركة أمل. كما إنّه من شروط الانتساب لحزب الله والاستمرار في الانتساب إليه أن يكون ملتزمًا بكلٍّ للأحكام الشرعيّة الفقهيّة، وهذا ما لا يوجد في الحركة، وإن كانت الحركة تمنع من المظاهر المنفرة دينيًّا، كاحتساء الخمر، وارتياد النوادي الليليّة، وتفصل من يقوم بذلك.

كما ويظهر هذا الأمر، في حجم التثقيف، كمًّا ونوعًا في الحزب

---

(1) هاني فحص، «حزب الله وحركة أمل: الأصوليّة المتجدّدة»، مجلّة: شؤون جنوبيّة، 2005، ص23.

للأفراد الوافدين حديثًا إليه، كإلزام لكلّ المنتسبين، وهذا ما نراه اختيارًا وعلى نطاق قليل جدًّا في الحركة.

ويختلف الحزب عن الحركة في بعض تفاصيل الالتزام الدينيّ، فعلى المستوى الشعائريّ، يمارس القطبين الشعائر المختلفة، وخاصّةً إحياء ذكرى عاشوراء بشكلٍ تنافسيّ يمنع من إبراز غلبة أحدهما إعلاميًّا. لكن، «يفترق الحزب عن الحركة في إحدى الممارسات الهامّة بالنسبة للحركة، وهي التطبير، وضرب الهامات بالسيوف، والتي تجري بشكل إعلاميّ واسع في جنوب لبنان؛ حيث يحرِّم حزب الله على مناصريه القيام بها وفقًا لفتوى مرجع التقليد»[1].

«أمّا على المستوى السلوكيّ، فقد انتهجت الحركة رسميًّا تقليد أحد مراجع العراق من السيّد الخوئي إلى السيّد السيستاني الذي يدرس مناصرو الحركة فتاواه»[2]، بينما «يُقلِّد أغلب مناصري حزب الله مراجع التقليد في إيران، من الإمام الخمينيّ إلى السيّد الخامنئيّ، ويدعو في متونه إلى تقليده»[3].

وعلى المستوى المعرفيّ، «يمكن اختصار البنية الثقافيّة للحركة بفكر السيّد موسى الصدر وتنظيره في مختلف الشؤون، خاصّةً على مستوى الدين والوطنيّة، ويمكن استتباع الحراك الثقافيّ الحزبيّ بنهج الإمام الخمينيّ والشهيد مطهري، والفكر القائم على أساس الإيمان بولاية الفقيه، والالتزام بالإيمان والجهاد»[4].

وأخيرًا، على مستوى التعصّب أو الانفتاح الديني، يُقرّ المبدأ السادس

(1) علي الخامنئي، أجوبة الاستفتاءات، الفتوى 374.

(2) علي السيستاني، منهاج الصالحين.

(3) جمعيّة المعارف الإسلاميّة، معارف الإسلام، ص87.

(4) المصدر نفسه، ص483.

من مبادئ الحركة على الالتزام بقضية فلسطين ومساعدة الفلسطينيين لاستعادة أرضهم؛ ما يُشكّل أرضيّة للانفتاح عن الخصوصيّة؛ لكنّ ضعف التثقيف الدينيّ، وازدياد أعداد المناصرين غير الملتزمين، يُوقع الحركة بأزمة الخصوصيّة عند بعض أفرادها. ويوضح قياديو الحركة أنّ التعدديّة إحدى ركائز التثقيف، ويدلّ على ذلك أنّ الميثاق التأسيسيّ للحركة يشارك فيها غير الشيعة، ولم تُذكر فيه الخصوصيّة. هذه الخصوصيّة التي تظهر في الحزب بشكل تديُّني يُقلّل منها السياسة الثقافيّة المركّزة، على منع التكفير، وتركيز مبدإ الوحدة الإسلاميّة الذي قد ينطفئ في وقف الأزمات السياسيّة والطائفيّة في الوطن الواحد.

خاتمة

التنشئة الاجتماعيّة عمليّة ثقافيّة تراكميّة يتّم بواسطتها نقل الثقافات عبر الأجيال، وهي عمليّة تفاعل الأفراد بما لديهم من استعدادات مع البيئة المحيطة بهم، أو المؤسّسات التي ينتمون إليها بما يؤدّي -بقصد أو بغير قصد- إلى بلورة شخصيّاتهم، وتشكّل اتّجاهاتهم، ونموّ مدركاتهم بما يتناسب مع المجتمع المحيط بهم. إنّها باختصار تحويل الكائن البيولوجيّ إلى إنسان اجتماعيّ.

تتعدّد الأطر النظريّة لفهم عمليّة التنشئة الاجتماعيّة بين مَن يرى أحاديّة تأثير المجتمع في تشكّل شخصيّة الأفراد، وبين مَن يرى أهمّية الأفراد في بناء شخصيّتهم، وبين مَن يفترِض تبادلًا للتأثير والبناء بينهما عبر الأدوار الاجتماعيّة التي يقوم بها الفرد.

تتنوّع أشكال التنشئة وأهدافها، بين التنشئة الدينيّة والتنشئة الاقتصاديّة والتنشئة البيئيّة والتنشئة الدينيّة، وغيرها، يُتنشّأ عليها الفرد تدريجيًّا وتراكميًّا في مراحل حياته؛ إذ تؤثّر فيه البيئة، والثقافة، والوراثة، والوضع الصحّي. ويُترك الدور الأكبر لمؤسّسات التنشئة الكبرى، كالأسرة، والمدرسة، والرفاق، ووسائل الإعلام، والأحزاب، وأماكن العبادة.

يُعدّ الالتزام الدينيّ أحد أهداف التنشئة؛ إذ يؤسَّس الطفل على مجموعة من الإدراكات والسلوكيّات والمعارف الدينيّة، التي تبقى أو تتلاشى مع تعاقب مؤسّسات التنشئة عليه، خاصّةً حين يتدرّج في دراسته الأكاديميّة ليصبح طالبًا جامعيًّا.

قد تختلف الرؤى في الظاهرة الدينيّة بين مَن يعتبرها ظاهرة ضروريّة أو هامشيّة، وبين مَن يرى أنّها ظاهرة وضعيّة أو إلهيّة. لكن لا يساور الباحث الشكّ بأنّ هذه الظاهرة تأفل وتضمر وتغيب في مجتمعات، ثمَّ ترجع وتظهر في المجتمعات نفسها أو في مجتمعات أخرى، كما يؤكّد الباحثون وجود وظائف قد تكون سلبيّة أو إيجابية، وقد تكون بسيطة أو أساسيّة يؤدّيها الدين في المجتمعات.

ترتفع وتتحرّك الظاهرة الدينيّة في المجتمعات ذات الطوائف المتعدّدة، خاصّةً في المجتمعات ذات النظام الطائفيّ، ومنها لبنان؛ إذ يغيب السلوك الدينيّ في عتمة النظام الطائفيّ، وتأخذ الطائفة مجالها الواسع لتحريك الشعور الدينيّ، بالأخصّ عندما يسمح لها الدستور والنظام بحريّة العمل، والتعليم والتربية الدينيّة في مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة، فتبني المؤسّسات المختصّة بالتنشئة على الالتزام الدينيّ أو الطائفيّ، يعينها على ذلك الفرز الطائفيّ للنظام القائم، والتشكيلات الحزبيّة القائمة على أساس مذهبيّ.

يدفع تعدُّد مؤسّسات التنشئة الدينيّة في المجتمع الطائفيّ الباحث لدراسة الاتّجاهات الدينيّة التي تُنتجها هذه المؤسّسات، خاصّةً مع تركيز البحث على إحدى الطوائف التي تؤدي هذه المؤسّسات دورًا مبيراتً في بلورة الالتزام الدينيّ.

تتميّز الطائفة الشيعيّة بوجود مؤسّسات تنشئة متعدّدة تؤسّس للالتزام

الدينيّ عند الطلّاب الجامعيّين، خاصّةً الأسرة والمدارس والأحزاب. هذا الالتزام يمكن السعي لإيجاد مقياس له، مقياس مؤسّس على الأصول النظريّة للشيعة، ومبنيّ وفقًا لمعايير علم الاجتماع، ومستفاد من الدراسات السابقة؛ إذ يقوم على أربع مستويات هي: المستوى المعرفيّ، والمستوى السلوكيّ، والمستوى الشعائريّ، مضافًا إلى التعصُّب الدينيّ.

تتشاطر الأسرة والحزب والمدرسة في نموّ الالتزام الدينيّ لدى الشباب الجامعيّ الشيعيّ، خاصّةً مع تأسيس العديد من جمعيّات التربية الدينيّة التي تهتمّ بالتنشئة الدينيّة، والتي أنشأت عددًا ليس بقليلٍ من المدارس الإسلاميّة، والحضور الفاعل للحزبَين الرئيسين المؤسّسينَ على قواعد دينيّة، والملتزَمين بتربية المنتسبين إليهما على التديُّن -وإن تفاوتَ الاهتمام بينهما-. مضافًا إلى الأسَر الشيعيّة متفاوتة التديُّن.

الباب الثاني
ملحق مختصر البحث الميداني

مقدّمة

إنّ اكتمال صورة مفهوم التنشئة الاجتماعيّة في البحث النظريّ سواء لجهة المفهوم، أو الخصائص، أو النظريّات المفسِّرة، أو لجهة الالتزام الدينيّ ومستوياته وأنواعه، أو لجهة الدور الذي تؤديه مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة في التزام الطلّاب الجامعيّين الشيعة الدينيّ، يجعل الدراسة قائمة على أصلٍ متحقّق يحتاج في سبيل الوصول لكماله إلى العنصر الميدانيّ الذي يوضِّح الصورة، ويؤكِّد الفرضيَّات، من خلال قدرته على الولوج في مجتمع الدراسة، ولو عن طريق عيّنة تُشكِّل نموذجًا للجماعة المدروسة، يستطيع الباحث بواسطتها تعميم التحليل والنتائج والاستدلالات، وتأكيد الفرضيَّات بطريقة علميّة مدروسة.

بعد اجتياز وتثبيت أسس البحث النظريّ، ننطلق لإيراد بعض نتائج البحث الميدانيّ الذي يعتمد على مقياس يجب أن يُصاغ بتأنٍّ ودقّة، بحيث يراعي الخطوات المنهجيّة كلّها التي يجب أن يستوفيها أيّ مقياس آخر (الانطلاق من الباب النظريّ، مراجعة مقاييس سابقة، إعداد المقياس، تجريب المقياس، تحكيم المقياس).

نستهلُّ البحث بمقدّمة العمل الميدانيّ التي تشتمل على كلّ ما **يسهّل** على القارئ والناقد فهْم طبيعة البحث الميدانيّ ومراحله؛ **إذ نعرض**

المجتمع الذي ستشمله الدراسة، والعيّنة المنتقاة، والأدوات التي سنستعين بها، والبرنامج المرحليّ للعمل الميدانيّ.

عناصر العمل الميدانيّ

أ- مجتمع الدراسة

«هو الإطار الجغرافيّ الذي يُغطّي البحث الميدانيّ، ويشكّل قاعدة تمثيليّة للمجتمع ككلّ، لإمكانيّة تعميم نتائج الدراسة على المجتمع»(1).

انطلاقًا من موضوع البحث الذي يتناول الالتزام الدينيّ عند الشباب الجامعيّ، فقد وقعَ الاختيار على مدينة بيروت بدوائرها الانتخابيّة الثلاث وضواحيها، وصولًا إلى بعبدا شرقًا، والكسليك شمالًا، وخلدة جنوبًا.

تُمثّل المناطق المذكورة الثقل الأكبر للجامعات والكليّات الرسميّة والخاصّة، وإليها يلتجئ طلّاب المناطق اللبنانيّة المختلفة؛ إذ يتوزّعون على عددٍ كبير من دوْر السكن الداخليّ للجامعات، خاصّةً في الحدث والحمراء؛ «ويشكّل الفرع الأوّل من الجامعة اللبنانيّة الكائن في بيروت الكبرى الحاضن الأوسع للطلّاب، خاصّةً مع عدم توافر فروع لكلّ كليّاته في المناطق الأخرى، وتركُّز الدراسات العليا (العمادة) فيه، بحيث بلغَت نسبة طلّاب الفرع الأوّل 42.2 بالمائة من طلّاب الجامعة اللبنانيّة بحسب نشرة المركز التربويّ للبحوث والإنماء الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي عام 2013»(2). أمّا الجامعات الأخرى، فأغلبها متركّزة ضمن هذا الحيِّز الجغرافيّ، ولا تمتلك فروعًا في المناطق اللبنانيّة الأخرى إلّا ما ندر.

يستجمع المجتمع الدراسيّ المدروس تنوّعًا واسعًا للطلّاب بمختلف

---

(1) غالب العلي، أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك...، ص147.

(2) النشرة الإحصائيّة للعام الدراسي 2012-2013، ص102.

طوائفهم، بحيث نجد أنّ الأحزاب اللبنانيّة التي تستفرد بالطلّاب في مناطق نفوذها الأخرى، تتوزّع وتتنوّع في هذه المنطقة، يدلّ على ذلك الانتخابات الطلّابية الجامعيّة التي أفرزَت مجالس فروع متنوّعة الانتماء، متعدّدة التوجّهات السياسيّة، حتى ضمن الطائفة الواحدة. كما يحمل هذا المجتمع تنوّعًا في التنشئة الاجتماعيّة للطلّاب بين طلّاب نشأوا في أُسَر متديّنة، وآخرون في بيئات غير ملتزمة دينيًّا، وبين طلّاب نشأوا في مدارس دينيّة إرساليّة وغير ذلك، وطلّاب من طبقة اجتماعيّة متديّنة وغيرهم.

يسمح هذا التنوّع المذكور للطلّاب بإيجاد حريّة أوسَع في التعبير عن الاتّجاهات، وفي اختيارها والتمسُّك بها أو تغييرها، كما إنّه يُتيح للباحث الفرصة في أنْ تكون العيّنة المأخوذة أكثر دلالةً وتعبيرًا عن المجتمع الأوسَع.

ب- وحدة المعاينة

بما أنّ موضوع البحث يتناول الالتزام الدينيّ عند الشباب الجامعيّ؛ فإنّنا سنتوجّه في وحدة دراستنا إلى الطلّاب الجامعيّين، وبما أنّ الموضوع يتعلّق بالتنشئة الاجتماعيّة في المراحل المتقدّمة؛ فإنّنا سنركّز الاستهداف على سنوات الإجازة ومرحلة الدراسات العليا، وذلك للأسباب الآتية:

1- تنعكس التنشئة الاجتماعيّة التي يتلقّاها الفرد في الأسرة والمدرسة في سنوات الجامعة الأولى؛ إذ تظهر -بشكلٍ أكبر- آثارُ الشخصيّة الدينيّة، وسلوكيّات التديّن التي أسَّسَ لها في التنشئة الأوّليّة المتمثّلة بالأسرة والتنشئة الثانويّة المتمثّلة بالمدرسة، بينما يكون تأثير الجامعة أقلّ ممّا هو عليه في مراحل أخرى.

2- تُظهر مرحلةَ الدراسات العليا أنَّ الطالب المُنَشأ قد قضى خمس سنوات أو أكثر في الجامعة؛ ما يسهّل الكشف عن دَور التنشئة الجامعيّة في الالتزام الدينيّ، ويسلّط الضوء على مدى هذا التأثير بالقياس إلى غيره.

ونظرًا إلى أنّ وحدةَ الدراسة هذه تشمل أنواع المتغيّرات كلّها التي نحن بصدد البحث عنها؛ فإنّ البحث سيحقّق بذلك النتائج المرجّوة تحقّقًا من الفرضيَّات وإجابةً عن الإشكاليّات.

ج- اختيار العيّنة

«إنّ المتغيّرات المطلوب الكشف عنها ضمن العيّنة متعدّدة ومختلفة، ويفترض بالعيّنة المنتقاة أن تشكّل أنموذجًا يشمل جانبًا أو جزءًا من وحدات المجتمع الأصليّ المعنيّ بالبحث، وممثّلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة»[1]، وتقود إلى الكشف عن تمام المتغيّرات مورد البحث.

وفي بحثنا الحالي، يجب أن تشمل طلّابًا من مختلف الجامعات، وأن يكون بعض هؤلاء قد درسوا في مدارس إسلاميّة، وبعضهم في مدارس رسميّة، وآخرون في مدارس خاصّة، وأن يكون بعض هؤلاء منظّمين في الأحزاب والتيارات السياسيّة، وبعضهم مؤيّدين لها، وآخرون مُحايدين. وأن تكون أُسَر بعض هؤلاء الطلّاب متديّنة، وأسَر بعضهم الآخر غير متديّنة. كما إنّه يجب أن تتحدّد الشريحة المنتقاة ضمن العيّنة بالطلّاب الشيعة: ذكورًا وإناثًا. لذلك تمّ اختيار الطلّاب على مراحل:

المرحلة الأولى: التخطيط لاختيار الطلّاب وفقًا للعيّنة الطبقيّة التناسبيّة التي تُستخدم في حالة عدم تجانس وحدات مجتمع البحث، وبموجبها يتمّ تحديد عيّنات صغيرة جزئيّة يكون حجمها متناسبًا مع مجموع مفردات المجتمع الأصل؛ ما يُتيح مجالًا أفضل للتمثيل بين مجتمع البحث وعيّنته طبقًا لقوة ومقدار عدد كلّ فئة أو طبقة.

ففي بحثنا يختلف عدد طلّاب الجامعة اللبنانيّة عن الجامعات الأخرى، ويختلف عدد الذكور عن عدد الإناث.

---

(1) كامل القيم، مناهج وأساليب كتابة البحث العلميّ في الدراسات الإنسانيّة، ص184.

ففي مجال الجنس، يتوزّع طلّاب الجامعات على النسب المئويّة الآتية:

إناث	٪54.34
ذكور	٪45.66

وفي مجال الجامعات، يتوزّع الجامعيّون وفقًا لما يأتي:

الجامعة	النسبة
الجامعة اللبنانيّة	٪37.24
جامعة بيروت العربيّة	٪5.7
جامعة القديس يوسف	٪5.03
الجامعة الأمريكيّة	٪4.19
الجامعة اللبنانيّة الأمريكيّة	٪3.34
جامعة الروح القدس، الكسليك	٪3.92
جامعة سيدة اللّويزة	٪3.75
الجامعة اللبنانيّة الدوليّة	٪9.28
المؤسّسات التعليميّة الأخرى	٪27.55

وكان لا بُدّ من أن يتناسب عدد أفراد العيّنة مع التوزيعَين المذكورَين.

بعد تجميع الاستمارات فرزناها، وبعد ذلك أضفنا إليها أعدادًا؛ ليكتمل التناسب بين أرقام العيّنة والحقل المدروس.

الجامعة	العدد	النسبة
الجامعة اللبنانيّة	277	35.1
الجامعة الأمريكيّة في بيروت	152	19.3

الجامعة اللبنانيّة الأمريكيّة	26	3.3
جامعة القديس يوسف	97	12.3
جامعة بيروت العربيّة	45	5.7
الجامعة اللبنانيّة الدوليّة	65	8.2
الجامعة الأنطونيّة	23	2.9
المؤسّسات التعليميّة الأخرى	103	13.1
المجموع	788	٪100

د- أدوات البحث وتجريبها

إنّ توخّي الدقّة في تحديد الأدوات وبنائها، والتيقُّن من نجاعتها هوَ أحد أعمدة البحث الميدانيّ، فالأسئلة المطروحة في الاستبيان والمقياس المعتمَد يشكّلان عمدَة التحقُّق من الفرضيَّات، وأسّ الإجابة عن الإشكاليّات.

انطلاقًا من ذلك، شرَعنا في الإعداد المنهجيّ للاستبيان والتحديد العلميّ للمقياس.

1- المقياس: انطلقَ العمل لتأسيس المقياس المتعلِّق بمستوى التديّن في مرحلة البحث النظريّ؛ إذ حدّدنا هناك عبر المراجع والمقابلات عناوين هذا المستوى ومصاديقه، ويمكن تلخيص مراحل التصميم بنقاط:

1-1- مرحلة البحث النظريّ: وهي المرحلة التي درسناها في الباب الأوّل من البحث، وتحديدًا في القسم الأوّل منه؛ إذ اعتمدنا -انطلاقًا من المتون والمراجع والمصادر- تحديد الإطار النظريّ للمقياس، وتحديد أهمّ العناوين التي يجب طرحها فيه.

1-2- مرحلة البحث في المقاييس السابقة: من خلال الاطلاع على

مصادر مختلفة، بحثنا عن مقاييس موضوعة مسبقًا، وبالفعل وجدنا بعض المصادر والأبحاث السابقة كانَت قد خاضَت غمار هذه التجربة، واستفدْنا منها بعض المعطيات والأسلوب المعتمَد، لكن كان أغلبها إمّا أنّه يدرس أديان مغايرة، وإمّا أنّه يعتمد تقسيمًا منهجيًّا مختلفًا.

ويمكن اختصار أبرز ما اطّلعنا عليه من مقاييس واستمارات، واستفدنا منه:

ـ مقياس دراسة «السلوك الاجتماعيّ والدينيّ عند الشباب الجامعيّ» للأستاذَين الجامعيّينِ يوسف كفروني ومحمد الأسعد، هذا المقياس ضمّ سبعة وسبعين سؤالًا حول السلوكين الثقافيّ والاجتماعيّ، والوضعين التعليميّ والمهنيّ، والبطاقة الشخصيّة والسلوك الدينيّ. تناول المقياس هذه المواضيع ضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمغلقة، لكن ركّزت الأسئلة على التعصُّب الدينيّ أكثر من المستويات الدينيّة الأخرى، كما إنّ بعض الأسئلة عامّة، ويحتوي بعضها مفاهيم مُبهمة.

ـ مقياس الاتّجاهات MMP1 لدراسة مسألة التعصُّب، وهو مقياس مؤلّف من 47 عبارة، والمستطلع مخيَّر بين أن يجيب بنعم، ولو على وجه التقريب، أو لا يجيب إن كان لا يعلم. يتألّف المقياس من مجموعتين، **إحداها**: 15 سؤالًا لكشف الصدق، **والثانية** لكشف مستوى التعصُّب، وقد ترجمه وعدّله الأستاذ الدكتور غسان يعقوب. على الرغم من أنّ المقياس يتناول جانبًا من جوانب بحثنا، فقد استفدنا من بعض الأسئلة في بحثنا.

ـ استمارة دراسة الأستاذين محمد إبراهيم وهاني موسى حول القيَم لدى شباب الجامعة في مصر، ومتغيّرات القرن الحادي والعشرين، ضمّ الاستبيان عددًا من الأسئلة تناولَت القيَم السياسيّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والبيئيّة؛ لمعرفة مدى استجابة الأسرة، والصداقة، والتعليم،

والأمانة، والمال، والدين، والعقيدة، ومساعدة الآخرين، والعرض، وطاعة وليّ الأمر.

- استمارة سلام العمري حول العوامل المؤثّرة في التزام طلبة جامعة اليرموك بالقيم الإسلاميّة، وضمّت الاستمارة العبادات والأخلاق والعقائد، ومصادر التأثير كالأب والأمّ، وطبيعة الأسرة من حيث التكوين والعدد.

- استمارة غالب العلي حول أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك؛ إذ شملت المعارف والممارسات الدينيّة، والموقف من الآخر المختلف دينيًّا، والاتّجاهات والمواقف العامّة في 37 سؤالًا مغلقًا ومفتوحًا.

- استمارة غلن فيرنون (Glenn Vernon) لقياس الالتزام الدينيّ؛ إذ اعتمدَ على طريقين، **أحدهما** مباشر، يتناول الحضور في الكنيسة والسلوك اليوميّ، **والثاني** غير مباشر، عبر مقياس يتضمَّن عشرين عبارة بطريقة الأسئلة المفتوحة التي يجيب عنها الطالب.

- استمارة محمد سلامة حول التعليم الدينيّ وإنتاج المعرفة والسلوك الدينيّين؛ إذ أعدّ استمارة شملت قسمين حول الوضع الدراسيّ للتلميذ، والتزامه الدينيّ، وحول معارفه الدينيّة.

- مضافًا إلى استمارات ومقاييس أخرى، استفدنا من طريقة طرح السؤال والمضمون الموجود، وأقسام الدراسة والأخطاء الموجودة.

1-3- مرحلة إعداد المقياس: من خلال الاستفادة من المقرّرات التي تُدرَّس في الثانويّات والمؤسّسات التعليميّة الإسلاميّة والجمعيّات الدينيّة، وتلك التي تدرّسها مؤسّسات التنشئة الأخرى وتأسيسًا على ما سبق، كتبنا مجموعة من الأسئلة ضمن عناوين عقديّة وفقهيّة وتاريخيّة بشكلٍ متناسب.

كما وتمّ عرض المقياس على عدد من المُشرفين ومدرِّسي المعاهد الدينيّة، فتمّ تغيير بعض الأسئلة الواردة وتبديلها.

1-4- مرحلة تجريب المقياس: بعد أن تمَّ التواصُل مع عدد من الطلّاب الجامعيّين من أكثر من جامعة وكليّة: رسميّة وخاصّة. طلبنا منهم ملء المقياس، وبعد أن تمّ ملء المقياس من قبل الطلّاب.

1-5- مرحلة تحكيم المقياس: من أجل تحديد رأي بعض المختصّين بالاستبيان، من حيث محاوره وأسئلته ومتغيّراته، ومن حيث صياغة الأسئلة مقارنة بما ينبغي أن تقيسه، وللاطمئنان إلى صدق الاستبيان وموضوعيّته ووقته ووضوح صياغته، تمّ عرض المقياس على خمسة محكّمين من الأساتذة المختصّين.

1-6- مرحلة ثبات المقياس: وهو درجة الاتّساق أو الترابط بين نتائج تطبيقَين للاختبار نفسه، بعامل زمنيّ يتراوح بين أسبوع وشهر واحد. بعد الاختبار أفادَنا مشغّل برنامج SPSS أنّ نتائج الاتّساق والبنود بلغَت 0.75 وهو مستوى مُناسب لاستكمال البحث.

هـ- المتغيّرات

تمهيدًا للانطلاق في عرض نتائج البحث وتحليلها، لا بُدّ من عرض وتحديد المتغيّرات التي ستكون محورًا لعمليّة العرض والتحليل. ونظرًا إلى وجود تأثيرات متعدِّدة للمتغيّرات الثابتة -سلبًا وايجابًا- على التديُّن؛ فإنّنا سنعرض ما أمكن حصره من هذه المتغيّرات مع التركيز في نهاية الأمر على المتغيّرات الأساس للبحث، وهي: الحزب، والأسرة، والمدرسة. يتيح عرض هذه المتغيّرات كخصائص عامّة للعيّنة للباحث وللمراقب الالتفات إلى تنوّع العيّنة الموجودة، وإلى المتغيّرات التي كانت أكثر من غيرها، وإلى

الخلل الذي أصاب العيّنة الواحدة في تفاوت الأفراد بينها. والمتغيّرات التي ستعتمدها هي:

أـ الأسرة

هي أهمّ مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة التي تترك آثارها على الاتّجاهات المختلفة لمن تتولّى تربيتهم، ومنها الاتّجاهات والمستويات الدينيّة؛ إذ تسمّى التنشئة الأسريّة التنشئة الأوّليّة؛ ذلك أنّ أوّل ما يستخلصه الطفل ويتنشّقه من معلومات في شؤون حياته كلِّها ومستلزماتها، وأوّل توجُّه سلوكيّ يعتمده، وبداية مستوى التعصُّب الدينيّ يبدأ من التربية الأسريّة التي تلتفت إلى الجوانب كلّها المحيطة به، خاصّةً حين تكون الأسرة ملتزمة دينيًّا؛ إذ تؤثّر على أفرادها إيجابيًّا في مستوى التزامهم.

ب ـ المدرسة المتوسّطة

بعد التربية الأسريّة، يتعرّض الطفل إلى تنشئة من ذوي الاختصاص يمارسها كادر متخصِّص، قوامها الأساتذة، والجهاز الإداريّ المدرسيّ؛ إذ يعتنون بالطفل الذي بدأ بإظهار نضجه، وإبداء ميوله. وتؤدي المدرسة دورًا أساسًا في تكوين الانطباعات والاتّجاهات عند طلّابها؛ بل هي تعمل على هذا الأمر.

ج ـ المدرسة الثانويّة

تشكّل الثانويّة محورًا مهمًّا في التنشئة الاجتماعيّة؛ إذ يجتمع فيها الطلّاب في مرحلة عمريّة غضّة التوجّهات، وبرامج تعليميّة، وأنشطة تربويّة، تُراعي أفرادها من النواحي المختلفة. كما يجتمع فيها الطلّاب مع نظائرهم؛ ليشكّلوا صداقات ضمن إطار المدرسة وتنشئتها.

تؤدي الثانويّة دورًا حاسمًا في تشكّل الاتّجاهات الدينيّة، وتوفّر البيئة

الحاضنة للالتزام بمستويات التديّن المتنوّعة، ولاشتداد أو تقلُّص التعصُّب الدينيّ، يؤثّر في ذلك الإدارة، ومدى تركّز البرامج، والمدرّسون وتوجهاتهم، والموادّ والمتون التي تُعطى. فالمدرسة الثانويّة الإسلاميّة تُعطي الجانب الدينيّ أهميّة تفوق سائر الثانويّات؛ إذ تجعل من تشكّل الاتّجاه الدينيّ عند طلّابها هدفًا تحاول بشتّى الوسائل الوصول إليه. أمّا المدارس العلمانيّة فتمنع أو تقلّص حصص التعليم الدينيّ من برامجها، وقد تمنع إظهار الرموز الدينيّة في حرمها. من ناحية الثانويّات الرسميّة؛ فإنّها تكتفي بحصص التعليم الدينيّ التي تعدُّها جمعيّات التعليم الدينيّ بحسب الطوائف.

د- الانتماء السياسيّ

مضافًا إلى الدّور السياسيّ الذي تؤديه الأحزاب، سواء كانت في السلطة أو في المعارضة أو في شؤون الشعب المختلفة؛ فإنّ الأحزاب تؤدي دورًا محوريًّا في تنشئة الطلّاب، وتختلف هذه التنشئة بحسب طبيعة ونوع الأحزاب، فمنها مَن يكتفي بتنشئة أعضائه المنتسبين له فقط، ومنها مَن يوسّع الدائرة لاستقطاب الأفراد والتأثير في تنشئة المؤيّدين أيضًا. ومن الأحزاب من يهتم بالتنشئة السياسيّة فقط ومنها من يوسِّع الدائرة؛ لتشمل جوانب مختلفة من الحياة. وهنا تظهر الأحزاب العقديّة التي تتدخّل في تنشئة أعضائها والمنظّمين فيها وحتى المؤيّدين لها، رغبةً في تشكيل الاتّجاهات الدينيّة بما يوافق مبادئها وعقائدها. ويمكن الالتفات إلى أنَّ تنشئة الأحزاب تعتمد على درجة انتساب الأفراد، فتختلف قلَّةً بين المنظّمين والمؤيّدين، وتكاد تنعدم عند المُحايدين أو مَن يرَون أنفسهم كذلك.

مضافًا إلى المتغيّرات المستقلّة التي ذكرناها آنفًا، نعرض عددًا من المتغيّرات المؤثّرة في الالتزام الدينيّ للطلّاب الجامعيّين الشيعة:

1- **الجنس**: حيث يمكن أن نجد فروقات حقيقيّة ما بين الذكور

والإناث؛ إذ إنّ الجنس قد يؤثّر في نموّ أو ضمور الالتزام الدينيّ، وقد يؤدّي إلى إيجاد حاضنة لنموّ أحد أنواع الالتزام الدينيّ ومستوياته.

2- **الكشّافة**: تؤسس الأحزاب والجمعيّات الدينيّة الكشّافة التي تعتني بالأفراد في سنّ مبكرة في سبيل خدمة الأهداف التي تسعى إليها، ومنها الالتزام الدينيّ؛ إذ تحاول الكشّافة رفد الأطفال بمعارف مختلفة عبر وسائل متنوّعة؛ في سبيل تحقيق الالتزام الدينيّ عند أفرادها.

3- **الجامعة**: تختلف الجامعات في لبنان؛ إذ توجد جامعات إرساليّة، وأخرى علمانيّة وخاصّة، مضافًا إلى الجامعة اللبنانيّة. يعيش الطالب الجامعيّ في الكليّة التنوّع المختلف عن الثانويّة؛ إذ تؤثّر فيه البيئة الجديدة، بفعل التفاعل مع الأصدقاء والبرامج الموجّهة من بعض الجامعات والأنشطة الحزبيّة.

4- **السنة الجامعيّة**: تترك التنشئة الجامعيّة آثارها مع بقاء الطالب فيها سنوات؛ إذ تتحوّل الانطباعات إلى توجّهات، ويظهر أنّ طلّاب الدراسات العليا يختلفون عن غيرهم؛ إذ تظهر عليهم آثار التنشئة الجامعيّة، وخاصّة في الشأن الدينيّ.

5- **الانتماء السياسيّ للأهل**: مضافًا إلى الدور الذي يؤديه الالتزام الدينيّ عند الأهل؛ فإنّ انتماءهم السياسيّ يؤثّر، خاصّةً عندما يعرّضون أبناءهم إلى تنشئة توافق انتماءهم، وهذا الأمر يختلف بين المنظّمين والمؤيّدين والمُحايدين.

تمارس هذه المتغيّرات تأثيرها في الالتزام الديني المتمثّل بثلاثة جوانب محدّدة.

انطلاقًا مما سبق يجب دراسة تأثير المتغيرات المستقلّة كلّها (الأسرة والمدرسة والكشّاف...) على هذه الجوانب الثلاث:

أ- المستوى المعرفيّ

هو التديُّن القائم على أساس المعرفة، وهي تتنوّع بين المعرفة بأصول الدين اجتهادًا من عنده أم دراسة وفهمًا عبر وسائط المعرفة، وبين المعرفة بالأحكام الشرعيّة والمفاهيم الدينيّة، تعتمد على العقل والذاكرة قد تستمدّ من التفكير، وقد تؤخذ من خلال التقليد. بحسب ماكس فيبر، «فإنّ السلوك الإنسانيّ يصدر لتحقيق قيمة اجتماعيّة معيّنة؛ حيث يمارس الإنسان سلوكه بالتحامه بقيَم المعرفة العامّة الجماليّة والدينيّة، مثل: قيمة الواجب، وقيمة الشرف، وقيمة الولاء وغيرها»[1].

ب- المستوى السلوكيّ

يُعرّف السلوك بأنّه «استجابة أو ردّ فعل لا يتضمّن الاستجابات والحركات الجسميّة فقط؛ بل يشمل العبارات اللّفظيّة والخبرات الذاتيّة»[2]. يقوم هذا التديُّن على مجموعة من العبادات والسلوك، يمارسها المتديِّن كليًّا أو جزئيًّا، على مستوى الحياة العمليّة، أو على مستوى العبادات، أو على مستوى الأخلاق والآداب. قد تكون هذه السلوكيّات خالية من العاطفة الوجدانيّة أو قوّة المعرفة، وقد تؤدّى تبعًا للتقليد المتوارث. يتجلّى هذا النوع في السلوك القائم على أساس الفقه والشريعة؛ إذ يتّبع المقلِّد مرجعه في تفاصيل العبادات والواجبات والمحرّمات.

ج- المستوى الشعائريّ

«وهو التديُّن الذي ينحو صاحبه إلى الالتزام بالشعائر والطقوس الموجودة فيه، ونقصد بالشعائر مجموعة حركات متكرّرة يتّفق عليها أبناء المجتمع، وتكون على أنواع وأشكال مختلفة تتناسب والغاية التي دفعت

(1) إسماعيل قباري، **قضايا علم الاجتماع المعاصر**، ص394.

(2) سمير السيّد، **مصطلحات علم الاجتماع**، ص26.

الفاعل الاجتماعيّ أو الجماعة للقيام بها»[1]. هذا التعريف وإن كان يشمل أشكال الطقوس كلّها؛ لكنّ المقصود منه الانتقال من العبادات الفرديّة إلى العبادات الجماعيّة، والطقوس الفرديّة إلى الطقوس الاجتماعيّة حذرًا من تداخل المفهوم مع مفهوم التديُّن السلوكيّ. كما إنّ الشعائر تُمارَس من الفرد إظهارًا للانتماء الدينيّ والطائفيّ، بينما تمارَس السلوكيّات تعبيرًا عن علاقة الملتزِم بربّه وامتثالًا لأوامره؛ لهذا نجد أنّ المستوى السلوكيّ يشمل الواجبات، أمّا الشعائريّ فلا يشملها. كما إنّ الممارسات الشعائريّة -بحسب الدكتور عدنان الأمين- «تفترق عن المستوى السلوكيّ بأنّها تأخذ الطابع الجماعيّ؛ بحيث يهتمّ الشعائريّون بظهور وإظهار الشعائر المعبّرة عن انتماء لجماعة محدّدة»[2].

«والشعائر عند الشيعة تظهر بشكل كبير في إحياء عاشوراء؛ حيث تتعدّد أشكالها من اللّطم إلى قراءة مجالس العزاء التي تحكي قصّة الإمام الحسين بطريقة حزينة، إلى المسيرات والتجمّعات، وصولًا إلى الضرب بالحديد وغيرها من الأشكال المتنوّعة كالتطبير»[3].

كما يجب دراسة أدوار مؤسّسات التنشئة المذكورة على التعصّب الديني. لكن، اختصارًا للبحث الميداني، سنذكر بعض نتائج تأثيرات تلك المتغيّرات على الالتزام الديني:

أوّلًا: تأثير مؤسّسات التنشئة الثلاث على المستويات الثلاثة

نعرض هنا النتائج بشكل عامّ؛ إذ سيمكّننا هذا الاستعراض من الرؤيا الكليّة الأوسع لتأثيرات المؤسّسات الثلاث الأساس في بحثنا (الحزب،

(1) روبير بندكتي، **الهويّة بين المجتمع المدنيّ والجماعة الطائفيّة**، ص302.

(2) مقابلة مع الدكتور عدنان الأمين، 28-10-2014.

(3) «مصطلحات اجتماعيّة»، شبكة النبإ المعلوماتيّة، 8-5-2013، www.annabaa.org.

الأسرة، المؤسّسة التعليميّة) على الالتزام الدينيّ عند الطلّاب الجامعيّين الشيعة؛ ما يساعدنا على تحليل النتائج بطريقة تراكميّة ممهِّدة للبتّ في الفرضيَّات المعروضة.

أ- المؤسّسة التعليميّة ومستويات الالتزام الدينيّ

1- المدرسة المتوسّطة

الجدول الرقم (1)
معدَّلات مستويات الالتزام الدينيّ ضمن تنوّع المدارس التي درس فيها الطالب الجامعيّ

	المعرفيّ	السلوكيّ	الشعائريّ
خاصّة إسلاميّة	76.5	66.2	76.2
رسميّة	74.5	59.5	67.2
خاصّة غير إسلاميّة	71.6	59.3	66.1

يتبيَّن لنا من المقارنة بين نتائج المستويات الثلاثة أنّ المستوى المعرفيّ يحوز على أعلى المعدَّلات، حتى إنّ انخفاض معدّلات باقي المستويات التي تتغيَّر مع تغيُّر نوع المدرسة أكثر وضوحًا من تغيّره؛ إذ نرى أنّ الفرق بين المدرسة الإسلاميّة والمدرسة الخاصّة في المستوى المعرفيّ (2) فقط، بينما نراها بحوالي (6) في المستوى السلوكيّ، و(9) في الشعائريّ؛ ذلك لأنّ المستوى المعرفيّ لا يستوجب عملًا ولا يستدعي ضبطًا للسلوك؛ بل هو معرفة عامّة قد يتلقاها الطالب الجامعيّ من مصادر متنوّعة.

كما يظهر من المستويات الثلاثة انخفاض المستوى السلوكيّ عن الباقي؛ إذ إنّه في المدرسة الإسلاميّة حصل الطلّاب على معدَّل معرفيّ (76.5)، وشعائريّ (76.2)، وهي نسب متقاربة، بينما حازوا على نسبة

(66.2) من المستوى السلوكيّ. وكذلك في المدارس الأخرى، فقد حاز طلّاب المدرسة الرسميّة على معدَّل معرفيّ (74.5) وهي نسبة تتفاوت عن الشعائريّ (67.2)؛ لكنّها تتفاوت بكثير عن السلوكيّ (59.5)، ويعود السبب في ذلك أنّ المستوى الشعائريّ يستدعي مشاركةً محدودة للطالب الجامعيّ في أنشطة الزمرة الطائفيّة، وهي أنشطة وأعمال محدّدة وجاذبة لعنصر الشباب، خاصّةً في مجتمع متعدِّد الطوائف، بعكس المستوى السلوكيّ الذي يفرض عملًا وجهدًا وضبطًا قد يصعب في البيئة الجامعيّة المختلطة والواسعة.

انطلاقًا من الجدول نجد أنّ مستويات الالتزام الدينيّ تختلف في ما بينها زيادة ونقصًا بين المدارس الإسلاميّة، والرسميّة، والخاصّة غير الإسلاميّة، وأنّ أكثر المستويات انخفاضًا هو المستوى السلوكيّ الذي يعبِّر حقيقةً عن الالتزام الدينيّ.

2_ المدرسة الثانويّة

نذكر في الجدول معدَّل المستوى المعرفيّ والسلوكيّ والشعائريّ؛ لنعرف تأثير أنواع المدارس التي درس فيها الشباب الجامعيّ على الالتزام الدينيّ عندهم.

الجدول رقم (2)
الجدول معدَّل المستوى المعرفيّ والسلوكيّ والشعائريّ

	المعرفيّ	السلوكيّ	الشعائريّ
خاصّة إسلاميّة	77.7	67.5	77.2
ثانوية رسميّة	74.2	61.8	71.1
ثانوية خاصّة غير إسلاميّة	70.5	56.7	71.1

يؤكّد الجدول (2) ما كنّا قد أسلفناه من الملاحظات المختصّة بالمدرسة المتوسّطة، سواء لجهة معدَّلات المستوى المعرفيّ عن غيرها من المستويات، وسواء لجهة انخفاض المستوى السلوكيّ عن غيره.

يظهر لنا النظر إلى المستويات الثلاثة أنّ المدرسة الإسلاميّة تنمّي مستويات الالتزام الدينيّ بشكل متقارب؛ ذلك لأنّ التنشئة المقصودة فيها تترقّب المستويات الثلاثة، فتزيد من المعرفة الدينيّة من خلال الحصص الدينيّة والقرآنية، وتؤثّر في المستوى السلوكيّ من خلال البيئة الحاضنة للالتزام والمحافظة عليه وجعله من القانون الإداريّ، كما تساهم في تنمية المستوى الشعائريّ من خلال الإحياءات والأنشطة اللّاصفيّة المتنامية.

أمّا الثانويّة الرسميّة، فبينما ترى تصاعدًا للمستويين: المعرفيّ، والشعائريّ. نُلاحظ تفاؤلًا ملحوظًا للمستوى السلوكيّ، قد يعود ذلك إلى أنّ الطلّاب في المدرسة الثانويّة الرسميّة يدرسون مادّة التربية الدينيّة ما يزيد من معرفتهم، كما يشاركون في مجالس الجماعة الطائفيّة. أمّا السلوكيّ، فيتراجع عنها بشكل ملحوظ؛ لأنّ المناخ السائد لا يسمح بذلك.

أخيرًا، تنخفض المستويات في المدرسة الخاصّة غير الإسلاميّة، لكن -وكما أسلفنا- يبقى المستوى المعرفيّ مرتفعًا وهذا يعود إلى وجود حصّة تعليم دينيّ في كثير من المدارس والثانويّات الخاصّة، التي على الرغم من أنها غير إسلاميّة؛ فإنّها تعطي مجالًا للمعرفة الدينيّة عبر الحصص المعطاة.

ب- الالتزام الدينيّ عند الأهل، ومستويات الالتزام

نعرض في هذا الجدول، علاقة الالتزام الدينيّ عند أهالي طلّاب العيّنة، ونتائج مستويات الالتزام الدينيّ عند الطلّاب الجامعيّين الشيعة.

الجدول رقم (3)
علاقة الالتزام الدينيّ عند أهالي طلّاب العيّنة

	المعرفيّ	السلوكيّ	الشعائريّ
ملتزمون	75.7	64.8	73.7
متوسّط الالتزام	74.2	58.6	69.3
غير ملتزمين	61.1	4.7	47.9

يتبيّن لنا من نتائج المستويات أعلاه، أنّ الفرق الأساس والتفاوت الرئيس هو بين الطلّاب ذوي الأسَر متوسّطة الالتزام الدينيّ، والأسَر غير الملتزمة. ففي المستوى المعرفيّ، يظهر أنَّ مستوى الطلّاب عند الأسَر الملتزمة (75.7)، ونجده عند طلّاب الأسَر متوسّطة الالتزام (74.1) أي بفارق (1.6)؛ لكنّ طلّاب الأسَر غير الملتزمة (61.1)، أي بفارق (13). وفي المستوى السلوكيّ نجد أنَّ الفارق بين المتغيّرين: الأول والثاني (6.2)، بينما نجده بين الثاني والثالث (22.9)، وفي المستوى الشعائريّ نجد الفارق الأوّل (4.4)، بينما نجد الفارق الثاني (21.4).

هذا الفرق المتفاوت ما بين معدَّلات طلّاب الأُسَر الملتزمة وغير الملتزمة، يقودنا إلى تأكيد دور وأثر التنشئة الأسريّة في الالتزام الدينيّ، فالمستويات الثلاثة قد حملت فارقًا واسعًا يستدعي منّا أن نضع متغيّر الالتزام الدينيّ عند الأهل في صدارة عوامل التنشئة الدينيّة عند الطلّاب الجامعيّين. وذلك يعود لأسباب متعدِّدة، أهمّها أنّ التنشئة الأسريّة متواصلة بعكس باقي أنـواع التنشئة، فهي تستمرّ مع الفرد في حياته كلّها، تبلور شخصيّته، وتساهم في رفده بالمعارف والسلوك والعادات من أوّل ولادته، وتبقى حاضرة مع أنواع التنشئة كلّها العارضة عليه في المراحل المختلفة لحياته، فيتزوّد منها المعارف الدينيّة المختلفة، ويتطبّع فيها على مجموعة من السلوكيّات المتّصلة بالشأن الشرعيّ والدينيّ، ويعتاد معها على ممارسة شعائر تعبِّر عن الزمرة الرجعيّة.

وما يؤكّد قوّة التربية الدينيّة وفعاليّتها في الأسرة، هو أنّ طلّاب الأُسَر غير الملتزمة قد حازوا على المستويات الأقلّ التي تناقصت عن معدَّل (50) في الجانب السلوكيّ والشعائريّ، وهي معدَّلات قلّ ما شهدناها في أرقام الإحصاء لدراستنا.

ج- الانتماء السياسيّ ومستويات الالتزام الدينيّ

نستعرض في الجدول أدناه معدَّلات المستويات الثلاثة: المعرفيّ، السلوكيّ، الشعائريّ، ضمن متغيّر الانتماء السياسيّ للأفراد، والذي يشمل ثلاث درجات: منتسب، مؤيّد، مُحايد.

الجدول رقم (4)
الانتماء السياسيّ ومستويات الالتزام الدينيّ

	المعرفيّ	السلوكيّ	الشعائريّ
منتسب	78.5	67.5	79
مؤيد	74.5	62.2	70.4
مُحايد	63.6	50	51.8

مما لا شكّ في أنّ التربية الحزبيّة تؤسِّس للالتزام الدينيّ، والجدول أعلاه يظهر أنّ هذه التربية تؤثّر بشكل جادّ على المستويات الثلاثة. كما يلحظ أنّ المستويات الثلاثة حصلت على معدَّل أعلى من معدَّلات المستويات الثلاثة للتنشئة الأسريّة؛ ما يدلّ على أنَّ الرافد الدينيّ الذي يتلقّاه الطلّاب، له نتائج تراكميّة إيجابية على هؤلاء الطلّاب.

بالنسبة إلى المُحايدين، نجد أنّ المعدَّل لم ينخفض في المستويات الثلاثة عن (50)، وإن تطابقَ معها في المستوى السلوكيّ، قد يرجع ذلك إلى وجود أساس دينيّ انطلقَ من مؤسّسات التنشئة الأخرى، يمنع المعدَّل من الانخفاض عن (50) كالذي وجدناه عند أُسَر الطلّاب غير الملتزمة.

ثانيًا: اعتماد المجموعات الضابطة

بعد استعراض وتحليل دور المتغيّرات على المستويات الثلاثة للالتزام الدينيّ، نستعرض في ما سيأتي نتائج أكثر ضبطًا للعيّنة، بحيث نقوم بعمليّة ضبط للمتغيّرات الثلاثة: الأسرة، الحزب، المدرسة؛ لنراقب النتائج ونحلّلها، تمهيدًا لبلورة المتغيّر الأكثر تأثيرًا من هذه المتغيّرات وتأكيده ومعرفته.

سيؤمن هذا الضابط للمتغيّرات للباحث نضجًا إضافيًّا لفهم المتغيّرات، وقدرة أكبر على تأكيد نوعيّة الالتزام الدينيّ عند الطلّاب الجامعيّين الذي ينطلق من مسارات محدّدة، تعتمد على مؤسّسات ممارسة للتنشئة أو متخصّصة بها.

1ـ نتائج الالتزام الدينيّ للمؤسّسات المساهمة بالتديّن وغيرها:

نعرض في الجدول الآتي نتائج المستويات الثلاثة للالتزام الدينيّ: السلوكيّ، والمعرفيّ، والشعائريّ، مضافًا إلى التعصُّب الدينيّ، انطلاقًا من نتائج الطلّاب الخاضعين لمؤسّسات تنشئة دينيّة وغير دينيّة (الأسرة، المدرسة، الحزب).

الجدول (5)
رقم نتائج المستويات الثلاثة للالتزام الدينيّ

	سلوكيّ	معرفيّ	شعائريّ	شعائريّ
ـ أسرة غير ملتزمة ـ مدرسة غير إسلاميّة ـ طالب مُحايد	35.2	57.2	31.1	13.8
ـ أسرة ملتزمة ـ مدرسة إسلاميّة ـ طالب منظّم	69.4	80.2	81.3	18.6

تظهر نتائج الجدول (5) الفارق الواسع والكبير ما بين الطلّاب الجامعيّين الذين خضعوا لمؤسّسات التنشئة الثلاث، وبين الطلّاب غير الخاضعين لها؛ حيث بلغ مستوى الالتزام السلوكيّ 69.4 عند الخاضعين، و35.1 عند غير الخاضعين، وبلغ مستوى الالتزام المعرفيّ 80.2 عند المؤسّسين دينيًّا، و57.2 عند غير المؤسّسين، وارتفع مستوى الالتزام الشعائريّ إلى 81.3 عند الخاضعين للمؤسّسات الثلاث، وانخفض إلى 31.1 عند غير الخاضعين. أمّا مستوى التعصُّب الدينيّ، فارتفع عند الخاضعين لمؤسّسات التنشئة، وبلغ 18.6 بينما نراه قد انخفض إلى 13.8 عند غيرهم.

تؤكِّد تعاظم الفارق في معدَّلات المستويات الثلاث بين الخاضعين وغير الخاضعين للتنشئة الدينيّة الأسريّة، والمدرسيّة، والحزبيّة؛ بل تقطع أيّ شكٍّ في التأثير، والدور الكبير التي تؤديه هذه المؤسّسات في بلورة الالتزام الدينيّ عند الشباب الجامعيّ، خاصّةً إذا ما نظرنا إلى أنّ ضبط هذه المعدَّلات قد شيِّد على أساس الممارسة الدينيّة التي تعكف عليها أو تعزف عنها هذه المؤسّسات.

يظهر الفارق في المستوى السلوكيّ بشكل واضح، بحيث يتخطّى 34، بحيث ينخفض المعدَّل انخفاضًا ملفتًا عند غير الخاضعين، وهذا إن دلَّ؛ فإنّه يدلّ على أنّ إهمال التنشئة الدينيّة في المؤسّسات الثلاث له دور كبير في انخفاض معدَّل مستوى الالتزام السلوكيّ. وهذا الأمر واضح؛ ذلك لأنّ التطبّع على السلوك الدينيّ يكتسبه الفرد من خلال التدريب الذي يخضع له في الأسرة أولًا، ثمّ المدرسة، ويعضدها أو يؤسّس لها الحزب، وابتعاد هذه المؤسّسات عن ذلك يعني فقدان العوامل الأبرز لهذا التطبُّع. وهذا ما نراه على الجانب الآخر، فحين تتراكم تجربة التنشئة بين المؤسّسات الثلاث تؤثّر في السلوك؛ إذ لا يقدر الطالب على الخروج عن السلوك الدينيّ الذي يحضر في بيته ومدرسته وخلال تعبيراته السياسيّة الحزبيّة.

في حين نجد انخفاضًا في معدَّل مستوى الالتزام السلوكيّ والشعائريّ إلى ما تحت الـ50 عند المؤسّسات الممتنعة عن التنشئة الدينيّة؛ فإنّ معدَّل المستوى المعرفيّ يبقى أكثر ارتفاعًا عندها 57.1؛ ما يؤدّي إلى تقلّص الفارق بين نوعي المؤسّسات إلى ما يقارب 23 فقط. هذا الارتفاع قد يكون مردّه إلى سهولة بعض الأسئلة واندراجها تحت الأسئلة التقليديّة التي تتواجد في العادات الشعبية، وإلى سهولة الوصول إلى المعارف مع وسائل الاتّصال الحديث، ووجود بعض مؤسّسات التنشئة الأخرى، كجماعة الرفاق التي قد يكون بعض أعضائها من الملتزمين دينيًا أو القنوات التلفزيونيّة المختلفة.

وبالنظر إلى الالتزام الشعائريّ، نجد الفارق الأكبر بين هاتين المؤسّستين؛ إذ توسَّع الفارق إلى ما يقارب الـ50، وهو الفارق الأعلى بينهما؛ إذ يرتفع معدَّل مستوى مؤسّسات التنشئة الدينيّة إلى أعلى معدَّل، وينخفض معدَّل المؤسّسات غير الممارسة للتنشئة الدينيّة إلى المستوى الأقلّ. هذا الفارق يعطي مؤشّرات واضحة على الدور الذي تؤديه هذه المؤسّسات على مستوى السلوك الشعائريّ للأفراد، هذا السلوك الذي يجد في البيئات الخالية من «الآخر» البيئة الحاضنة الملائمة لتطوّره ونموّه؛ إذ يسمح لأفراد الجماعة بالحرّيّة في أداء الممارسات الشعائريّة. وقد أسلفنا الحديث عن دور المدرسة في توليد هذه الممارسات، والعمل على تكريسها خاصّة المدارس ذات الصبغة الدينيّة التي تكرّسها ضمن أنشطتها وبرامجها، التي تجد من هذه الشعائر الطريقة الأنسب والأنجع للجذب والاستقطاب من جهة، وممارسة دورها من جهةٍ أخرى.

نجد في مقابل هذه المعدَّلات فروقات دالّة إحصائيًا في معدَّل مستوى التعصُّب الدينيّ؛ إذ تنخفض النسبة إلى 13.8 في المؤسّسات غير المتديّنة وترتفع إلى 18.6 في المؤسّسات ذات التنشئة الدينيّة. هذه النسبة المرتفعة

للتعصُّب في هذه المؤسّسات الأخيرة لا تعتبر بديهيّة، إذا ما رجعنا إلى المضمون الدينيّ الذي تقدّمه هذه المؤسّسات، باعتبار أنَّ الدين ـبحسب رجاله ـ لا يشكّل مادّة للتعصُّب أو التطرّف، وإن كان بحسب الواقع يشكّل أداةَ وسيلة وغطاءً لها. لكن في بعض المدن والأنظمة التعدّدية؛ إذ تتداخل الممارسات الدينيّة بالطائفيّة، تستحيل بعض مؤسّسات التنشئة الدينيّة إلى أدوات تربويّة منتجة للتعصُّب الطائفيّ والدينيّ.

وهنا ينسلُّ السؤال المركزيّ حول الاستراتيجيّة الوطنيّة التي تمنع هذا النوع من التنشئة، فهل علمانيّة المؤسّسات المختلفة، وخاصّة التربويّة، هو الأجدى لصياغة رؤيا وطنيّة لا طائفيّة؟ أم إنّ تبنّي الدولة ومراقبتها للبرامج الدينيّة هو الأفضل؟ وهل يمكن تقليص هذه النسبة بتوحيد الكتاب والمتن الذي يُعطى في هذه المدارس؟ أم إنَّ الأجدى هو إلغاء مادّة التربية الدينيّة مطلقًا.

ويبقى السؤال المحوريّ متمثّلًا: ما هي أكثر المؤسّسات نشرًا للتعصُّب؟ هل هي مؤسّسة الأسرة حيث يتلقّى المُنَشأ التربية الأوليّة المتواصلة في حياته كافّة، أم هي المؤسّسة المتخصّصة بالتنشئة التي يطلق عليها اسم المدرسة؟ أم المؤسّسة الحزبيّة والتربية الحزبيّة التي تُعنى ببثّ نوع خاصّ من التنشئة التي قد تتحوّل إلى تعصُّب دينيّ؟

2ـ عرض دور كلّ متغيّر مستقلّ منفردًا

بعد عرض النتائج السابقة، والتي قطعت الشكّ باليقين، وأكّدت أهميّة المتغيّرات الثلاثة: الأسرة، المدرسة، الحزب في صياغة شخصيّة الطالب الجامعيّ، وبلورة الاتّجاهات الدينيّة، وتشكيل حالة التعصُّب الدينيّ عنده، نعرض في الفقرات القادمة أهميّة كلّ متغيّر من المتغيّرات الثلاثة، من خلال استخدام المجموعة الضابطة؛ إذ نفصل متغيّر الالتزام الدينيّ عند

كل مؤسّسة من المؤسّسات الثلاث عن الأخرى، لنرى المعدَّلات الأعلى للالتزام الدينيّ. فهل إنّ معدَّلات الالتزام الدينيّ عند الطلّاب الذين نشأوا في أسَر متديّنة مع عدم وجود تنشئة دينيّة في المدرسة أو الحزب، هي أعلى من تلك التنشئة الدينيّة التي تُمنح من أن تنحصر بالحزب؟

توفّر لنا هذه النتائج فهمًا أوضح ومعرفةً أجلى، في النظرة إلى تأثير وإلى دور كل مؤسّسة من المؤسّسات بالنسبة إلى غيرها، وتُضفي مؤشّرات واقعيّة لحجم هذه المؤسّسات. وحتى لو لم يشكّل هذا الضبط كمالًا على المستوى العلميّ؛ فإنّه يضعنا على مسار الاكتمال، ويمكّننا من توسيع التأكّد من الفرضيّات المطروحة والإشكالات الواردة.

أ- الأسرة ذات التنشئة الدينيّة

نعرض في الجدول الآتي، تأثير الأُسَر بأنواعها الثلاثة: ملتزمة، متوسّطة الالتزام، غير ملتزمة، على أبنائها من الطلّاب الجامعيّين، بعد حصر عمليّة التنشئة الدينيّة بها، دون المدرسة والحزب؛ إذ نعرض هذه العيّنة من الطلّاب الذين لم ينتسبوا لمدرسة إسلاميّة، ولم ينظموا أو يؤيّدوا حزبًا.

الجدول رقم (6)
تأثير الأسر بأنواعها الثلاثة على أبنائها الطلاب الجامعيّين

		سلوكيّ	معرفيّ	شعائريّ	تعصّب
طالب غير منظّم وثانويّة غير إسلاميّة وأسرة:	ملتزمة	56.6	60.6	63.6	13.5
	متوسّطة الالتزام	46.9	58.7	40.1	11.4
	غير ملتزمة	35.1	52.2	31.1	13.8

يتبيّن من نتائج الجدول (6) أنَّ الالتزام الدينيّ عند أُسَر الطلّاب يساهم ولو بشكل منحصر عن مؤسّسة المدرسة والانتماء الحزبيّ، في تنمية الجانب الدينيّ للطلّاب الجامعيّين الشيعة. فالطلّاب الجامعيّون الذين

خضعوا لتنشئة دينيّة أسريّة، دون تنشئة دينيّة مدرسيّة أو حزبيّة بلغ معدَّلهم 56.6 في الجانب السلوكيّ، و60.6 في المعرفيّ، و63.6 في الشعائريّ، أمّا التعصُّب الدينيّ، فبلغ 13.5.

بالمقابل ينخفض معدَّل الالتزام الدينيّ عند طلّاب الأُسَر غير الملتزمة، والتي لم تخضع لتنشئة دينيّة أسريّة أو حزبيّة، فقد بلغ 35.1 في الجانب السلوكيّ، و57.2 في المستوى المعرفيّ، و31.1 في المستوى الشعائريّ، وبلغ معدَّل التعصُّب الدينيّ 13.8.

تطالعنا في معاينة النتائج المذكورة الفروق الحادّة في مستوى الالتزام السلوكيّ والشعائريّ. بينما يقلّ الفارق في الجانب المعرفيّ، وينعدم في التعصُّب الدينيّ.

لقد ارتفع الفارق في الجانب السلوكيّ إلى 21.5 بين الأُسَر الملتزمة دينيًّا والأُسَر غير الملتزمة، ما يدلّ على التأثير العميق الذي تمارسه الأسرة على أبنائها سلوكيًّا، وهذا ممّا لا يثير الاستغراب؛ بل هو يتلاءم مع المعطيات النظريّة، فالأسرة هي صاحبة التنشئة الأوليّة التي تزرع في أبنائها شكل السلوك الذي يتلاءم مع تقاليدها أو مجتمعها أو التزامها الدينيّ، وتمارس على الـمُنشَإ سلطة الضغط القهريّ والاجتماعيّ في سبيل الاستمرار على السلوك الذي تراه صائبًا وصحيحًا في عرض كلّ مؤسّسات التنشئة الأخرى، وتحاول منعه من أن يحيد عن السلوك المحدّد من قبلها.

يحوز المستوى الشعائريّ على أعلى المستويات، وأكثرها انخفاضًا، فقد بلغ الفارق بين الأُسَر المتديّنة وغير المتديّنة 32.5 في هذا المستوى، وهو أعلى الفروق بين المستويات الأربعة. إنّ هذا الفارق ليدلّ على أنّ الأسرة لها دور كبير في تنمية سلوك الطالب على شعائر الزمرة. ففي مجتمع متعدِّد الطوائف تجد الأُسَر الملتزمة دينيًّا أهميّة لبلورة شخصيّة الولد على

شعائر الطائفة، وتنمية هذا الجانب في سلوكه استشعارًا منها بالانتماء إلى الطائفة أو المذهب. كما نجد أنّ معدَّل المستوى الشعائريّ أعلى من معدَّل المستوى السلوكيّ؛ ذلك لأنَّ السلوك يتطلّب التزامًا محدّدًا في دائرة واسعة من السلوك؛ ما يستدعي بعض التفلّتات من بعض القيود، أمّا الشعائر، فلا تتطلّب إلّا المشاركة في مناسبات الزمرة الطائفيّة والتفاعل معها، وهو أمر يستحسنه الطلّاب لسهولته من جهة، وجاذبيّته من جهة أخرى.

نجد في مقابل هذين المستويين تباينًا ضئيلًا في الجانب المعرفيّ بين الأُسَر الملتزمة دينيًّا والأُسَر متوسّطة الالتزام؛ إذ انخفض الفارق إلى 1.9 فقط بينها. ويمكن أن يكون يرد هذا الفارق الضئيل إلى أنّ الأسرة ليست جهة متخصّصة في بثّ المعرفة الدينيّة ونقلها إلى أبنائها، كما إنّ المعرفة الدينيّة عند الأُسَر المتديّنة نفسها قد تكون ضعيفة، خاصّةً مع وجود جهات متخصّصة في نقل المعارف المختلفة، ومنها الدينيّة، تتمثّل في المدرسة والدورات الثقافيّة التي تقيمها الأحزاب للطلّاب الجامعيّين. كما ويلفت أن معدَّل المستوى المعرفيّ لم ينخفض عن 52.2 عند الطلّاب، على الرغم من أنّهم لم يتعرَّضوا للتنشئة الحزبيّة ولا الأسريّة ولا المدرسيّة، وتحليل ذلك أسلفناه في الفقرة الأولى من هذا الفرع.

كما نجد أنّ الفارق يختفي إجمالًا في جانب التعصُّب الدينيّ، بين أنواع الأُسَر الثلاثة، وهذا ما يشير إلى دور وتأثير ضعيف للأسرة في بثّ التعصُّب عند أبنائها، قد يكون هذا الأمر مقصودًا، خوفًا على الأبناء من الانجرار إلى سلوكيّات غير محسوبة، قد تؤدّي إلى وقوعهم في أخطار يحاول الأهل تجنيبهم إيّاها، وقد يكون غير مقصودٍ باعتبار وجود مؤسّسات أخرى هي التي تزرع وتساهم في التعصُّب الدينيّ عند الطلّاب.

ختامًا، يظهر لنا من النتائج الموجودة دورٌ واضحٌ للأسرة في الجانب السلوكيّ المتمثّل بالمستوى الشعائريّ والمستوى السلوكيّ، ونجد قصورًا في الجانب المعرفيّ، وضعفًا في التأثير على التعصُّب الدينيّ.

ب- المدرسة ذات التنشئة الدينيّة

نستعرض في الجدول القادم نتائج معدَّلات الطلّاب الذين خضعوا لتنشئة دينيّة مدرسيّة، على الرغم من أنّ أسرهم غير ملتزمين دينيًّا، وعلى الرغم من أنّهم لم يلتحقوا بالأحزاب، أو ينتظموا إلى صفوفها، أو يمارسوا أنشطتها الخاصّة. وذلك ضمن التقسيم الثلاثيّ للمدرسة: إسلاميّة، خاصّة غير إسلاميّة، رسميّة.

الجدول رقم (7)

نتائج معدلات الطلاب الذين خضعوا لتنشئة دينيّة مدرسيّة

طالب من أسرة غير متدينة، وغير منظّم حزبيًّا، أما المدرسة:		سلوكيّ	معرفيّ	شعائريّ	تعصُّب
	إسلاميّة	46.2	82.1	63.8	22.5
	رسميّة	33.5	55.8	39.4	17.2
	خاصّة غير إسلاميّة	35.1	35.1	31.1	13.8

تظهر النتائج الواردة في الجدول (7) أنَّ المدرسة كمؤسّسة متخصّصة بالتنشئة الاجتماعيّة، وبتحويل الإنسان البيولوجيّ إلى إنسان اجتماعيّ تساهم بشكل كبير في نموّ مستويات الالتزام الدينيّ الثلاثة، وفي نموّ التعصُّب الدينيّ عند الشباب الجامعيّ.

بالنسبة إلى المستوى المعرفيّ، فوجود تدريس دينيّ بمعدَّل ساعتين أسبوعيًّا يمارسه أفضل مدرسي التربية الدينيّة، ووجود أساتذة الاختصاصات الأكاديميّة المتديّنين، مضافًا إلى التشديد على علامة مادّة التربية الدينيّة والقرآن الكريم، يجعل المعرفة الدينيّة أوسع وأعمق حضورًا عند طلّاب المدارس الإسلاميّة؛ إذ بلغ المعدَّل 82.1 وهو أعلى المعدَّلات الواردة، بينما نرى المعدَّل يقلّ في المدارس الرسميّة ليصل إلى 55.8 والمدارس غير الإسلاميّة 57.2؛ لكنّ هذا المعدَّل يبقى أعلى من الـ50.

وذلك قد يعود إلى وجود تدريس دينيّ ضعيف في بعض هذه المدارس، يتمّ من خلال جمعيّات التربية الدينيّة الإسلاميّة.

ينخفض هذا المعدَّل في المستوى السلوكيّ؛ ذلك لأنّه ـ وكما أسلفنا ـ تؤدي الأسرة دورًا أساسًا في تنمية هذا المستوى، فالطلّاب الجامعيّون الذين يخضعون لتنشئة مدرسيّة دينيّة، دون تنشئة دينيّة أسريّة أو حزبيّة، يصل معدَّل المستوى السلوكيّ عندهم إلى 46.2. ينخفض هذا المعدَّل في المدارس الرسميّة إلى 33.5، وفي المدارس غير الإسلاميّة إلى 35.1. هذا الانخفاض العامّ في معدَّل هذا المستوى يرجع إلى أنَّ المدرسة ـ وخاصّةً الإسلاميّة ـ على الرغم من تأثيرها على سلوك الطالب؛ لكنّها لا تستطيع أن تفرض عليه سلوكًا مستمرًّا في أيّامه وحركاته كلّها، خاصّةً مع تغاضي الأسرة أو إهمالها للجانب الدينيّ. هذا التأثير المنخفض يظهر في الفارق بين المدارس الإسلاميّة وغيرها ضمن المستوى السلوكيّ الذي يصل إلى حوالي 12؛ ما يؤشّر إلى تأثيرٍ ليس بقويّ لكنّه ليس بمعدوم.

بالنسبة إلى المستوى الشعائريّ يتوسَّع الفارق بين المدارس الإسلاميّة وغيرها؛ إذ يصل إلى 63.8 في المدارس الإسلاميّة، ويقلّ إلى 39.4 في المدارس الرسميّة، و31.1 في المدارس الخاصّة غير الإسلاميّة.

يرجع هذا التفاوت في معدَّل أنواع المدارس الثلاثة إلى الاهتمام الذي توليه المدرسة الإسلاميّة بالشعائر، خاصّةً مع رعايتها المباشرة لهذه الشعائر، وتشجيعها لها عبر الأنشطة المتكرّرة سنويًّا التي تقوم بها، وبفعل البيئة المنسجمة طائفيًّا ودينيًّا التي تنمّي هذا المستوى وترسّخه عند الطلّاب.

ومن أكثر النتائج أهميّة هو مستوى التعصُّب الدينيّ الملفت؛ إذ يظهر بوضوح في المدارس الإسلاميّة؛ ليصل إلى مستوى عالٍ 22.5، وهو أعلى

مستوى بين المستويات السابقة. بينما يقلّ المعدَّل في المدارس الرسميّة؛ ليصل إلى 17.2، وينخفض أكثر في المدارس الخاصّة غير الإسلاميّة؛ ليصل إلى 13.8.

على الرغم من إمكانيّة وجود عوامل أخرى تؤدّي إلى التعصُّب الدينيّ، لكن من خلال الالتفات إلى الفقرة السابقة التي تقلّص من تأثير الأسرة على التعصُّب الدينيّ، وبالنظر إلى حصر التنشئة الدينيّة في الأرقام الواردة في هذا الجدول، ووجود هذا الفارق الواسع، يتأكّد لنا تأثير نوع المدرسة على التعصُّب الدينيّ عند الطلّاب.

ويظهر هذا التأثير السلبيّ بنحوٍ خاصّ في المدارس الإسلاميّة؛ وذلك يرجع إلى عوامل عدّة، منها حضور الطالب لفترة غير قصيرة في حرم المدرسة وضمن صفوفها وأنشطتها، ومع مجموعة من الأصحاب المنسجمين مذهبيًّا والقادمين من بيئات مختلفة، مضافًا إلى تماهي الإدارة والطلّاب والأساتذة في نوعٍ واحد من أنواع التديّن؛ الأمر الذي يبعد الطلّاب عن الاحتكاك «بالآخَر» من أبناء الوطن؛ بل يجعلهم يبتعدون عن الآخر المختلف عنهم حتى من ناحية الالتزام الدينيّ، كما ويمنعهم عن الانفتاح أو حتى الاستماع لغيرهم.

نجد هذا الارتفاع في معدَّل التعصُّب منخفضًا في الثانويّات غير الإسلاميّة؛ وذلك يعود إلى وجود اختلاف إن لم يكن طائفيًّا أو مذهبيًّا فهو اختلاف فكريّ على الأقلّ، ما يسمح لتوليد تنشئة تمكّن أصحابها من الاستماع إلى «الآخر» إن لم تكن تسمح لهم بقبول «الآخر.

4ـ الانتماء السياسيّ والتنشئة الدينيّة

تظهر لنا الأرقام الواردة في الجدول التنشئة الدينيّة التي تمارسها الأحزاب السياسيّة على الطلّاب الجامعيّين غير الخاضعين لتنشئة دينيّة في

مؤسّسة الأسرة، ولا في المؤسّسة التعليميّة، وذلك ضمن ثلاث درجات من الانتماء السياسيّ: (منظم، مؤيّد، مُحايد).

الجدول رقم (8)

التنشئة الدينيّة التي تمارسها الأحزاب السياسيّة على الطلاب الجامعيّين

طالب في ثانوية غير إسلاميّة، وأسرة غير متديّنة، ودرجة انتماء:		سلوكيّ	معرفيّ	شعائريّ	تعصُّب
	منظّم	72	79.6	71.4	11.2
	مؤيّد	46.6	60.9	48.6	17.9
	مُحايد	35.1	57.2	31.1	13.8

يتبيّن من نتائج الجدول (8) حضور البرامج الحزبيّة الفاعل في شخصيّة الطلّاب الجامعيّين وأفكارهم، ويظهر من الفارق الواسع ما بين المنظّمين والمؤيّدين من جهة، وبينهم وبين المُحايدين من جهة وقع هذه التنشئة الحزبيّة.

يظهر الجدول أنّ معدّل المنظّمين حزبيًّا بلغ في الجانب السلوكيّ 72، وفي الجانب الشعائريّ 71.4، وارتفع في المستوى المعرفيّ، فبلغ 79.6. بينما انخفض معدّل المؤيّدين إلى 46.6 في الجانب السلوكيّ، و60.9 في الجانب المعرفيّ، و71.4 في الجانب الشعائريّ.

تؤشّر المعدّلات المرتفعة التي نراها بوضوح في معدّلات الالتزام الدينيّ الثلاثة عند المنظّمين إلى أنّ التنشئة الحزبيّة تعتمد على برامج شديدة التأثير، وعلى إحكام وتشدّد في التنشئة الدينيّة، بحيث تمنع التأثيرات السلبيّة الناتجة عن عدم وجود تنشئة دينيّة أسريّة أو مدرسيّة. يجب على المنظّم حزبيًّا أن يلتزم بسلوكٍ معيّن ينسجم مع البنية الفكريّة، ويتلاءم مع الضوابط الحزبيّة المقرّرة، والتي تراعي الجانب الدينيّ بشكل كبير، ما يستدعي ارتفاعًا في الجانب السلوكيّ. كما يعتمد الحزب -في أكثر الأنشطة- على إحياء الشعائر الدينيّة كمحطات رئيسة في جذب الجماهير

واستقطابهم، ويسعى لتفعيل هذه الشعائر وتمدّدها من خلال دعوة الناس بشكل عامّ، والمنظّمين بشكل خاصّ؛ ما يترك أثرًا حاسمًا في نموّ المستوى الشعائريّ عند هؤلاء الطلّاب.

ويفرض الحزبان الشيعيّان دورات تثقيف دينيّ كشرط للانتماء التنظيميّ، يُدرَّس فيها مختلف الموادّ الدينيّة، كالعقيدة، والفقه، والأخلاق، بحيث لا يستطيع الفرد أن يترقّى في درجات التنظيم دون الخضوع لهذه الدورات، الأمر الذي يقوّي الجانب المعرفيّ عند الطلّاب الجامعيّين المنظّمين.

وحين نلتفت إلى التعصُّب الدينيّ يظهر لنا تفاوتٌ ممزوجٌ بالاستغراب سرعان ما يتبدّد من خلال التحليل. فدرجة التعصُّب الدينيّ بلغت عند المنظّمين 11.2، وهي نسبة منخفضة، بينما نراها ارتفعت عند المؤيّدين إلى 17.9، وضعفت عند المُحايدين؛ لتصل إلى 13.8.

وجه الاستغراب هو أنّ التنشئة الدينيّة التنظيميّة أدّت إلى انخفاض مستوى التعصُّب الدينيّ، بينما نراها قد ارتفعت في التنشئة الدينيّة لمؤسّسات التنشئة الأخرى، مضافًا إلى أنّنا نلاحظ انخفاضها عند المنظّمين وارتفاعها عند المؤيّدين.

يمكننا في تحليل نتائج التعصُّب أن نرجع إلى البرامج التثقيفيّة الحزبيّة التي يتمّ أدلجة المنظّمين فيها، وإلى المتون الدينيّة، والخطاب الخاصّ الذي تُخاطب به قيادة الأحزاب المنتسبين إليها؛ إذ نرى -وقد أطنبنا وأسلفنا الحديث عن ذلك- أنّ التربية الحزبيّة قائمة على أساس وحدويّ، بحيث تراعي المجتمع المتعدّد، وترعى المنتسبين ضمن إطار دينيّ معتدل وغير متعصِّب، وإن كان الخطاب السياسيّ يوصي بالطائفيّة، في هذا المجتمع الطائفيّ، فالانتساب والانتظام السياسيّ يفرض نمطًا فكريًّا قائمًا

على فكر دينيّ معتدل؛ لأنّه يعتمد على شخصيّات معتدلة كالسيد موسى الصدر، ومرتضى مطهّري، ومحمد باقر الصدر.

أمّا ارتفاع نسبة التعصُّب عند المؤيّدين؛ فذلك لأنّهم ينشأون في مخاض الخطاب الإعلاميّ والسياسيّ الطائفيّ في الوطن، ويتماهون معه دون أن ينالهم التثقيف الحزبيّ المعتدل، فترتفع بذلك معدَّلات التعصُّب الدينيّ. ويبقى الـمُحايدون بنسبة ضئيلة من التعصُّب الدينيّ، وذلك لانفتاحهم على غيرهم «الآخر» في مختلف مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة الدينيّة.

انطلاقًا مما سبق، تظهر أهميّة المؤسّسات الثلاث في جوانب من الالتزام الدينيّ، فالأسرة يشتدّ تأثيرها في الجانب السلوكيّ وعلى الشعائريّ، بينما يقلّ تأثيرها على المستوى المعرفيّ، ومستوى التعصُّب الدينيّ.

أمّا المدرسة، فيشتدّ تأثيرها على الجانبين المعرفيّ والشعائريّ، ويتعاظم في مستوى التعصُّب الدينيّ، بينما يقلّ في المستوى السلوكيّ.

أمّا الأحـزاب، فلها تأثير واضح على الجوانب الثلاثة: السلوكيّ، والمعرفيّ، والشعائريّ، بحيث تُنشئ المنظّمين إليها ضمن صيرورة تربويّة، تمكّنهم من التماهي مع أهدافها وأفكارها ومبادئها.

ثالثًا: خلاصة

لقد بيّنَت نتائج البحث الميدانيّ ترابطًا علميًّا في النتائج، بحيث أظهرَت لنا تعقيد عمليّة التنشئة، وتراكم المؤسّسات التي تعنى بها في بلورة شخصيّة الطالب الجامعيّ، وفي رفده بمحدّدات خاصّة تؤمّن له شكل الالتزام أو التعصُّب الدينيّ الذي يتوجّه إليه.

أظهرَت النتائج ارتفاعًا في مستوى المعرفة الدينيّة عند الطلّاب الجامعيّين الشيعة في بيروت، وذلك بسبب عدم تطلّبه لسلوك زائد على المعرفة، يلزم بالتكيّف معه. مضافًا إلى تعدّد المصادر الدينيّة التي يتلقّاها الطالب بشكل خاصّ، والفرد الشيعيّ بشكل عام أثناء مراحل حياته. كما يعود ذلك إلى كثرة وسائل التنشئة الدينيّة ومؤسّساتها، مثل المجتمعات الدينيّة المنتشرة في المناطق كلّها في بيروت وضواحيها.

أمّا مستوى السلوك الدينيّ، فهو منخفض قياسًا بغيره، لكن داخل هذا المستوى يزيد نسبة الصائمين والمصلّين على نسبة الملتزمين بالأحكام الشرعيّة، وذلك لوجود بيئة اجتماعيّة حاضنة لأداء هاتين الفريضتين اللتين يتشارك بهما الناس. كما إنّ ضعف الالتزام بالأحكام الشرعيّة سببه أنَّ هذه الأحكام تلحظ جميع شؤون حياة المكلّف؛ ما يؤدّي إلى الحاجة إلى جهد إضافيّ للالتزام بها يمتنع عنه كثير من الناس.

أمّا المستوى الشعائريّ، فيبدو الاهتمام به من قبل الطلّاب جيدًا. وهذا يرجع إلى جاذبيّة الشعائر، وقدرتها على التعبير عن الانتماءات السياسيّة للطلّاب في مجتمع يمتهن مواطنوه العمل السياسيّ، ويتداولون به كالخبز اليوميّ. وأظهرت الدراسة أنَّ مستوى الالتزام بالشعائر الحسينيّة هي الأعلى، لتوفر ظروف اجتماعيّة وسياسيّة وأمنيّة عدّة تدفع في هذا السياق.

من ناحية المتغيّرات المستقلّة ودورها في الالتزام الدينيّ، فقد أظهرت الدراسة الدور الكبير الذي تؤديه الأسرة في الجانب السلوكيّ والجانب الشعائريّ؛ ذلك أنَّها الأقدر على تطبيع السلوك وفقًا للمسار الفكريّ الذي تتبنّاه، خاصّةً أن الطلّاب الجامعيّين ليسوا بعيدين في مرحلتهم العمريّة عن الوقت الأساس للتنشئة الوالديّة، ما يزيد في تبنّي تلك السلوكيّات. إنَّ الالتزام الدينيّ للأسرة عاملٌ أساس في الالتزام السلوكيّ والشعائريّ؛ لأنّها

تنشئة مستمرّة وتراكميّة، تسهّل على الطالب اختيار سلوك معين، خاصّة إذا كان قد اعتاد عليه منذ الصغر.

أمّا المدرسة، فتؤدي دورًا محوريًّا في الالتزام الدينيّ عند طلّابها، من خلال الدرس والأنشطة التي تؤدّيها المدرسة الإسلاميّة بالدرجة الأولى والرسميّة ثانيًا. وتتركّز دائرة تأثيرها في الجانبين السلوكيّ والشعائريّ اللّذين يتطلّبان تراكمًا في التنشئة الدينيّة.

ويؤدي الانتماء السياسيّ دورًا بارزًا في جوانب الالتزام الدينيّ الثلاثة، يعود السبب البارز في ذلك إلى اختياريّة الخضوع لهذه التنشئة من قبل الطلّاب بعكس باقي أنواع التنشئة، لهذا يؤدي التنظيم السياسيّ في الأحزاب العقديّة دورًا كبيرًا في الالتزام الدينيّ، خاصّةً مع الجهد الكبير الذي تبذله الأحزاب في ذلك السبيل.

أمّا المتغيّرات الأخرى، فتبيّن تأثيرًا للجنس في معدّل الالتزام لصالح الإناث، وتبرز دلالته الإحصائيّة في المستويين السلوكيّ والشعائريّ، ويعود سببه إلى التربية الدينيّة المركَّزة التي تقوم بها الأُسَر على الإناث خاصّةً، كما يؤدي الكشّاف دورًا في الجانبين: الشعائريّ والسلوكيّ نتيجة للأنشطة المكثّفة التي يقوم بها، وتؤثّر جديًّا على الطلّاب في مراحل متقدّمة، ونتيجةً للبيئة الدينيّة التي يؤمّنها.

بعكس الكشّاف، لم تظهر فروقات دالّة لطلّاب الجامعات؛ ما يعني عدم وجود دور لنوع الجامعة في الجوانب المختلفة، وخاصّة السلوكيّ والشعائريّ، وهذا يرجع إلى النشاط الدينيّ الحزبيّ، والتنشئة السابقة التي يتعرّض لها الطلّاب في مراحل سابقة، وهذا الأمر يجري أيضًا على متغيّر السنة الجامعيّة.

وكما ثبت الدور الأساس للانتماء السياسيّ للطلّاب في تنمية الالتزام

الدينيّ؛ فإنّ دور الأُسَر المنظّمة دينيًّا برز بوضوح في النتائج، وهذا مرده إلى أنّ أغلب الأُسَر المنظّمة تخضع أبناءها لتنشئة حزبيّة مؤثّرة في ارتفاع مستويات الالتزام الدينيّ.

أمّا التعصُّب، فقد ظهر بمعدَّل دون المتوسّط عند الطلّاب الجامعيّين الشيعة، هذا المعدَّل وإن كان إيجابيًّا في مجتمع متعدّد الطوائف؛ لكنّه مقلق في الساحة الجامعيّة التي تؤسّس لمستقبل الوطن. قد تكون الساحة الجامعيّة عاملًا حاسمًا في انخفاض قوّة هذا المستوى، مضافًا إلى ردّة الفعل على التيارات التكفيريّة المنتشرة، وتصدّر الهمّ الأكاديميّ صدارة اهتمام الطلّاب على غيره.

حسمت الدراسة عدم وجود دور للأسرة في هذا التعصُّب؛ لكنّها أكّدت تأثير الأُسَر المتديّنة عليه، يرجع ذلك إلى تجدّد أفكار الطلّاب في الجامعات، واتّساع مساحة التلاقي مع الآخر، في مرحلة عمريّة يزداد تأثير الرفاق فيها على الطلّاب.

أمّا المدرسة، فقد أظهرت الدراسة وجود دور للتعليم الدينيّ في المدارس الإسلاميّة والرسميّة على التعصُّب، ويعود ذلك إلى مضامين التعليم الدينيّ التي تلحظ «الآخر» في بحوثها، مضافًا إلى المناهج الخفيّة المتمثّلة بكيفيّة أداء الدور من قبل المدرّسين الذين يملكون حرّيّة واسعة في هذا المجال.

بيّنَت الدراسة أنَّه لا يوجد فروقات دالّة إحصائيًّا بين طبيعة الانتماء السياسيّ عند الطلّاب، وذلك يعود إلى إعراض مضامين المتون الثقافيّة عند الأحزاب عن التعرّض للآخر، والتقارب السياسيّ الأخير في لبنان بين بعض الأحزاب الشيعيّة والمسيحيّة، ما يترك انطباعًا إيجابيًّا عامًّا عند الطلّاب.

بالنسبة إلى المتغيّرات الأخرى، أظهرت الدراسة وجود دور للجنس يعود لطبيعة النظرة التربويّة الأسريّة للأنثى، وعدم وجود دور للكشّاف بسبب تباعد فترة التأثير، وخلو المضامين من الموارد الخلافيّة، وتركيزها على الأنشطة، ولكن أوضحَت الدراسة وجود تأثير لنوع الجامعة، والسنة الدراسيّة، يعود بالدرجة الأولى لتصدّر الهمّ الأكاديميّ صدارة الاهتمام، والانفتاح الموجود في هذه الجامعات، والتنشئة السابقة المنفتحة على «الآخر» عند أغلب طلّاب هذه الجامعات.

تؤكد عمليّة ضبط المتغيّرات التي قمنا بها في هذا الفصل هذه النظرة؛ إذ تبيّن لنا المجموعات الضابطة تأثيرات الأسرة على الجوانب السلوكيّة والمعرفيّة دون التعصُّب، وتأثيرات المدرسة على مجمل الجوانب، ومنها التعصُّب الدينيّ، وعدم تأثّر المنظّمين حزبيًّا بالتعصُّب الدينيّ الموجود.

رابعًا: المضامين الاجتماعيّة والتربويّة للدراسة

ترتدي دراسة الالتزام والتعصُّب الدينيّين عند الطلّاب الجامعيّين أهميّة علميّة خاصّة، فالتديّن والتعصُّب مفهومان ذهنيّان تستولدهما المعارف والتقاليد، ويرسخان في العواطف، ويترجمان إلى سلوك. هذه العمليّة المتدرّجة تترك أثرها الفرديّ على الطالب الجامعيّ، وتمتدّ لتطال الأمن الاجتماعيّ للوطن. ذلك أنّ التديّن والتعصُّب في الشرق الأوسط، وفي مجتمع متعدّد الطوائف، لها امتداد خارج حدود الذات؛ ليطالا الصيغة المشتركة التي أجمع عليها اللبنانيّون منذ الاستقلال، خاصّةً حين ترمي الدراسة التحليل والبحث عند مستقبل الوطن والدولة، وهم الطلّاب الجامعيّون.

لم يُدرَس الالتزام والتعصُّب الدينيّين تأسيسًا على حاجات دينيّة، ولا من بُنى لاهوتيّة مستقلّة عن الاجتماع والتربية؛ بل انطلق ذلك لضرورة

وطنيّة أكاديميّة وبمسار منهجي في العلوم الاجتماعيّة؛ من أجل الوصول إلى نتائج في الاجتماع والتربية.

لكن ما هو الداعي -كما قد يُسأل- لتحديد التنشئة الاجتماعيّة كمتغيّر مستقلّ، له الدور الكبير في الالتزام والتعصُّب الديني؟ ولماذا يتمّ تحديد ثلاث مؤسّسات داخل هذه التنشئة والتركيز عليها؟

أكّدت جلّ الدراسات والأبحاث -إن لم تكن كلّها-، مضافًا إلى نتائج المقابلات العلميّة التي أجريناها، أنّ الالتزام والتعصُّب الدينيين لم يكونا ذات يوم وليدَي الصراع والتأزّم السياسيّ في لبنان من خلال إيجاد بيئة مناسبة لإذكائهما وتسعيرهما فحسب؛ بل إنّهما وسيلتان لتأزيمه وتأجيجه أيضًا. هذا لا يعني أن ننظر إلى الالتزام الدينيّ بسلبيّة وقتامة؛ بل إنّ أنماطًا منه تدعو الباحث لتسليط الضوء على الجانب الإنسانيّ الناصع من جهة، والجانب الطائفيّ المرير من جهة أخرى. وقد تأكّد لنا أنّ التنشئة الاجتماعيّة هي أساسُ بناء المواطن وأصلُه بأبعاده المختلفة، لذا، كان لا بدّ من تصويب البحث على دورها، حتى لا يكون البحث ناقصًا بوقوفه عند حدود دراسة التديّن والتعصُّب، وحتى لا يكون عامًّا بالبحث عن مطلق الأسباب. كما إنّ تحديد المؤسّسات الثلاث (الأسرة، والمدرسة والحزب)؛ لأنّ الطريق العلميّ الممتدّ منذ ما قبل دوركهايم إلى ما بعد بورديو أكّد على هذه المؤسّسات في بلورة شخصيّة الطالب والمواطن.

صحيح أنَّ عنوان «التنشئة الاجتماعيّة» نالَ نصيبًا جيّدًا من البحوث العلميّة في علم الاجتماع وعلم النفس والتربية وغيرها؛ لكنّ الدراسات تناولَت عددًا من مؤسّساته بشكل خاصّ، وركّزت على دورها الإنمائيّ والتربويّ في تحويل الكائن البيولوجيّ إلى إنسان اجتماعيّ؛ لكنّها ورغبة بالتركيز والتخصُّص عمّمت مجال الدراسة، وخصّصت مؤسّسات التنشئة، فعملنا بطريقة معاكسة؛ إذ خصّصنا المجال، ووسَّعنا المتغيّر المستقلّ لا

على نحو يفقد التركيز، إنّما وفقًا لآليّة تحفظ أهمّيته الخاصّة ضمن السياق العام.

لقد أكّدت الدراسة الدور المحوريّ الذي تقف وراءه هذه المؤسّسات الثلاث في الالتزام والتعصُّب الدينيّين؛ لكنّها حدّدت المؤسّسات التي لها قوّة الفعل والتأثير، وشخَّصت عوامل التأثير ومفرداته في المتغيّر التابع، كما إنّها حلّلت أسباب التأثير ودوافعه. فبعدَ تحديد معدَّل الالتزام والتعصُّب الدينيّين ومؤشّراتهما وجوانبهما عند الشريحة المستهدفة، عكفنا على دراسة تأثير هذه المؤسّسات الثلاث وباقي المتغيّرات ضمن سياق التنشئة الاجتماعيّة.

إنّ أبرز ما توصّلَت إليه الدراسة بما يرتبط بعنوان الفقرة:

الاستنتاج الأول: إنَّ التنشئة هي عمليّة تراكميّة تتوزّع أهمّيتها على مؤسّسات عدّة، تمارس فعل التنشئة على المستوى السياسيّ والمستوى الأكاديميّ والمستوى الفكريّ والمستوى الدينيّ والمستوى الاقتصادي وغيرها. فلا يمكن حصر التنشئة بمؤسّسة واحدة فقط. نعم قد يكون تأثير إحدى المؤسّسات أكبر من تأثير باقي المؤسّسات، لكن كلاهما يؤدّي الدور المنوط به لناحية التنشئة. قد لا تظهر الأهميّة عند اجتماع المؤسّسات لأداء الهدف نفسه، لكن تظهر أهميّة المؤسّسات حين تفترق في أهدافها. مثلًا، ظهرَ لنا أنّ الأسرة والمدرسة والحزب والجامعة وغيرها، تُراكم تجربة معرفيّة وسلوكيّة عند الفرد المُنَشأ في جانب الالتزام الدينيّ، فلا ينحصر الالتزام الدينيّ في أحدها؛ بل في تراكمها، لكن أهميّة أيّ من المؤسّسات المذكورة منفردةً تتجلّى حين يختلف أهدافها، أي حين تسعى بعضها لايجاد الالتزام الدينيّ عند الأفراد وتنأى الأخرى عن ذلك أو ترفض هذا الالتزام.

الاستنتاج الثاني: تطوّرت مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة عند الشيعة

بشكلٍ كبير في أواخر القرن المنصرم، وتوسّعَت في أوائل القرن الحالي، سواءً المؤسّسات التعليميّة والتربويّة أو التنظيمات الحزبيّة أو الكشّاف والمجمّعات الدينيّة، توجّه بأغلبها الأفراد نحو الالتزام الديني؛ ما يؤشّر إلى نوعيّة الجيل الشبابي الجديد.

الاستنتاج الثالث: لا يمكن الحديث عن مستوى واحد للالتزام الديني؛ بل يمكن ادّعاء أنّ التديُّن هو مجموعة من المستويات التي يحتاجُ الباحث للالتفات إليها وملاحظتها في أيّ دراسة علميّة ليصل إلى نتائج دقيقة. صحيح أنّ مصطلحَ الالتزام الديني قد يُطلَق على الشخص الذي يتجسّد فيه المستوى السلوكي وحده؛ لكنّه قد يُطلَق بشكل أوضح على الملتزم بمستويات أخرى من الالتزام الديني.

الاستنتاج الرابع: إنّ مضمون التنشئة معقّد، ولا يمكن دراسته دون عمليّة تفكيك لمعالمه وأجزائه، وإنّ الدراسة العامّة لمضمون كلّي يؤدّي إلى إغفال أسباب حقيقيّة كامنة في المتغيّرات المستقلّة. فلا يمكن لنا دراسة الالتزام الدينيّ مثلًا، دراسة شاملة من دون الخوض في مستوياته، ما يؤدّي إلى الكشف الدقيق في أسبابه.

الاستنتاج الخامس: إنّ لحاظ الزمان والمكان أساس في تكامل البحث واستجابته للشروط العمليّة والعلميّة؛ ذلك لأنّ تشييء الأفراد ودراستهم خارج بيئتهم الزمكانيّة يمنع من استعلام الدور واستبيان العلل والأسباب، ومعرفة حقيقة الارتباط بين المستقلّ والتابع من المتغيّرات، فقد وجدنا وجوهًا مشتركة بين دراستنا ودراسات متباعدة زمانيًّا ومكانيًّا، لكن لمسنا الفارق في ظروف المجتمعات ومجال الدراسة، بين المجتمعات المتقدِّمة والمتخلّفة والمتوسّطة، وبين المجتمعات الغربيّة والشرقيّة، وبين مجتمعات الأمان والحرب. كما إنّ بنية المؤسّسات وأهميّتها قد تختلف، فحين شدّد دوركهايم وبورديو على دور المؤسّسة الأكاديميّة، انطلقا في

ذلك من البنية التنظيميّة الهامّة للمدرسة والجامعة في العالم المتقدّم، ومستوى التفاعل الذي يعيشه الطلّاب هناك.

الاستنتاج السادِس: تؤدي الأسرة دورًا أساسًا في التنشئة، ليس بالضرورة بسبب قدرتها على التأثير بتنشئة أبنائها، ولا لفاعليّتها كمؤسّسة تنشئة؛ بل لإدارتها وقيادتها عمليّة التنشئة؛ إذ يبقى لها حصريّة إدارة عمليّة التنشئة للأولاد. فبعدَ أن رأينا ذلك في الباب النظري، لاحظنا في الشقّ الميدانيّ أنَّ أكثرَ الأُسَر الملتزمة دينيًّا تضع أبناءها في المدارس الإسلاميّة، وتضمّهم إلى الكشّاف، وأنّ أكثرَ الطلّاب المنظّمين سياسيًّا نشأوا في أُسَر منظّمة أو على الأقل مؤيّدة، ما يدفعهم لذلك.

المصادر والمراجع

أ ـ الكتب

1 ـ إبراهيم أبراش، **علم الاجتماع السياسيّ**، دار الشروق، ط1، رام الله، 1998.

2 ـ إبراهيم الحيدري، **تراجيديا عاشوراء**، دار الساقي، ط1، بيروت، 1999.

3 ـ ابن منظور، **لسان العرب**، دار إحياء التراث، ط2، بيروت، 1993.

4 ـ __________، **لسان العرب**، دار صادر، ط1، بيروت.

5 ـ __________، **لسان العرب**، مجموعة نشر الأدب، قم، 1405هـ.

6 ـ أبو الحسين أحمد زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، مكتبة الإعلام الإسلاميّ، قم، 1404هـ.

7 ـ أبو القاسم الخوئي، **مصباح الفقاهة**، الدار العلميّة، ط1، قم.

8 ـ أحمد أبو هلال، **مقدّمة في الإنثروبولوجيا التربويّة**، المطابع التعاونيّة، ط1، الأردن، 1974.

9 ـ أحمد الأنصاري، **مدخل إلى الإنثروبولوجيا الاجتماعيّة**، منشورات جامعة الكويت، الكويت، 2008.

10 ـ أحمد سرحال، **دستور الجمهوريّة اللبنانيّة**، دار الباحث، ط1، بيروت، 1991.

11 ـ أحمد طحان، **الحركات الإسلاميّة بين الفتنة والجهاد**، دار المعرفة، ط1، بيروت، 2007.

12 ـ أدونيس العكرة، **التربية على المواطنيّة**، دار الطليعة، ط1، بيروت، 2007.

13 ـ أسامة حرب، **الأحزاب السياسيّة في العالم الثالث**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط1، العدد 117، الكويت، 1987.

14 ـ إسماعيل قباري، **قضايا علم الاجتماع المعاصر**، الإسكندريّة، دار المعارف، لا تا.

15 ـ أكـرَم بركات، **التكفير: ضوابط الإسلام وتطبيقات المسلمين**، دار الأمير، ط1، بيروت، 2014.

16 ـ إميل دوركهايم، **الأشكال الأوّليّة للحياة الدينيّة**، دار المعارف، مصر، 1984.

17 ـ أنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ترجمة: فايز الصباغ، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط4، بيروت، 2005.

18 ـ أنطون سعادة، **الدليل إلى العقيدة السوريّة القوميّة الاجتماعيّة**، دار الركن، ط2، بيروت، 1981.

19 ـ باقر شريف القرشي، **نظام الأسرة في الإسلام**، دار الأضواء، ط1، بيروت، 1988.

20 ـ برهان غليون، **نظام الطائفيّة من الدولة إلى القبيلة**، المركز الثقافيّ العربيّ، ط1، بيروت، 1990.

21 ـ بهاء الدين سلامة، **التربية الصحيّة**، منشورات كليّة التربية في جامعة بنها، بنها، 2011.

22 ـ بول طبر، **الاعتراف بالآخر: الغفران والمصلحة**، ترجمة: باسم سرحان، الجامعة اللبنانيّة الأمريكيّة، بيروت، 1996.

23 ـ تامر فاضل، **اللّغة الثانية: في إشكاليّة المنهج والنظريّة والمصطلح النقديّ العربيّ الحديث**، المركز الثقافيّ العربيّ، ط1، بيروت، 1994.

24 ـ تيماشيق نيقولا، **نظريّة علم الاجتماع**، ترجمة: محمد عودة وآخرين، دار المعارف، القاهرة، 1983.

25 ـ ثريا ملحس، **منهج البحوث العلميّة للطلاب الجامعيّين**، دار الكتاب اللبنانيّ، ط1، بيروت، 1960.

26 ـ جان بول ويليم، **الأديان في علم الاجتماع**، ترجمة: بسمة بدران، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1، بيروت، 2001.

27 ـ جمعيّة التعليم الدينيّ الإسلاميّ، **الإسلام رسالتنا**، ط1، الصف الأول الثانويّ، بيروت، 2011.

28 ـ ــــــــــــ، **الإسلام رسالتنا**، ط1، الصف الثاني الثانويّ، بيروت 2012.

29 ـ جمعيّة المعارف الإسلاميّة، **التربية الأسريّة**، مركز نون للتأليف والترجمة، بيروت، 2013.

30 ـ ــــــــــــ، **دروس في ولاية الفقيه**، مركز نون للتأليف والترجمة، ط4، بيروت، 2010.

31ـ ــــــــــــ، **معارف الإسلام**، مركز نون للتأليف والترجمة، ط3، بيروت، 2010.

32ـ جهاد نصري العقل، **الحركة القوميّة الاجتماعيّة: أضواء ورموز**، دار الفرات، ط1، بيروت، 2005.

33ـ جورج قرم، **تعدُّد الأديان ونظام الحكم**، دار النهار، ط1، بيروت، 1979.

34ـ جوردون مارشال، **موسوعة علم الاجتماع**، ترجمة: مجموعة من المعرّبين، المجلس الأعلى للترجمة، ط2، القاهرة، 2007.

35ـ حامد عبد السلام زهران، **علم نفس النمو**، عالم الكتب، ط4، القاهرة، 1977.

36ـ حامد عبد القادر والأبراشي، **علم النفس التربويّ**، دار الكتاب العربيّ، ط4، القاهرة، 1966.

37ـ حسان حلّاق، **دراسات في المجتمع اللبنانيّ**، دار النهضة العربيّة، ط1، بيروت، 2001.

38ـ حسن فضل الله، **الخيار الأخير**، دار الهادي، 1994، ط1، بيروت.

39ـ حسن موسى الصفّار، **فقه الأسرة**، دار الهادي، ط1، بيروت، 2004.

40ـ حسين أبو رضا، **التربية الحزبيّة الإسلاميّة: حزب الله نموذجًا**، دار الأمير، ط1، بيروت، 2012.

41ـ حسين الخشن، **هل الجنّة للمسلمين وحدهم؟**، المركز الإسلاميّ الثقافيّ، ط1، بيروت، 2011.

42ـ حسين الطبرسي، **مستدرك الوسائل**، مكتبة المصطفى، ط1، قم، 1987.

43- حسين القوتلي، **التعليم الإسلاميّ في المدارس الرسميّة**، دار المقاصد الإسلاميّة، ط1، بيروت، 1981.

44- الحسين بن سينا، **الرسالة الخامسة في أقسام العلوم العقليّة**، دار العرب ط2، القاهرة.

45- حسين حسن سليمان، **السلوك الإنسانيّ والبيئة الاجتماعيّة**، المؤسسة الجامعيّة للدراسات، ط1، بيروت، 2005.

46- حسين مظاهري، **تربية الطفل في الإسلام**، دار الرسول الأكرم، ط1، بيروت، 1993.

47- حليم بركات، **المجتمع العربيّ في القرن العشرين**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2000.

48- حمادي شمران، **الأحزاب السياسيّة والنظم الحزبيّة**، دار السلام، بيروت، 1972.

49- خليل خليل، **سوسيولوجيا الجمهور السياسيّ الدينيّ في الشرق الأوسط المعاصر**، المؤسّسة العربيّة للدراسات، ط1، بيروت، 2005.

50- خوسيه كازانوفا، **الأديان العامّة في العالم الحديث**، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط1، بيروت، 2005.

51- الدوليّة للمطبوعات، **نواب لبنان والانتخابات النيابية اللبنانيّة 1960-2009**، دار النهار، ط1، بيروت، 2009.

52- رالف رزق الله، **يوم دم: مشهديّة عاشوراء في جبل عامل**، دار الطليعة، ط1، بيروت، 2002.

53- رسول جعفريان، **الشيعة في إيران**، ترجمة: علي الأسدي، مؤسّسة رضوي، ط1، مشهد، 1420هـ.

54- روبير بندكتي، **الشعائر بين الدين والسياسة في الإسلام والمسيحيّة**، دار المشرق، ط2، بيروت، 2010.

55- ـــــــــــــــ، **الهويّة بين المجتمع المدنيّ والجماعة الطائفيّة**، دار المشرق، ط1، بيروت، 2012.

56- روجيه كايوا، **الإنسان والمقدّس**، ترجمة: سميرة ريشة، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط1، بيروت، 2010.

57- روح الله الخميني، **الأربعون حديثًا**، دار زين العابدين، ط1، بيروت، 2010.

58- رولا فاضل، **أثر تدريس مادّة «التربية الدينيّة»**، رسالة في معهد العلوم الاجتماعيّة في الجامعة اللبنانيّة، 2006.

59- ريتشارد داوسن وآخرون، **التنشئة السياسيّة: دراسة تحليليّة**، ترجمة: مصطفى خشيم، منشورات قارينوس، ط1، بنغازي، 1990.

60- زهير شكر، **الوسيط في القانون الدستوريّ**، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر، بيروت، ج1.

61- زياد بركات، **الاتّجاه نحو الالتزام الدينيّ وعلاقته بالتكيّف النفسيّ والاجتماعيّ لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة**، طولكرم، جامعة القدس، 2006.

62- زيدان يوسف مصطفى، **السلوك الاجتماعيّ للفرد**، مكتبة عكاظ، ط1، القاهرة، 1981.

63- زينب العزبي، **علم الاجتماع العائليّ**، منشورات جامعة بنها، مصر، 2012.

64 ـ ستيفن لونغريغ، **تاريخ سوريا ولبنان تحت الانتداب الفرنسيّ**، دار الحقيقة، ط1، بيروت، 1978.

65 ـ سعد الدين إبراهيم، **التعصُّب والتحدّي الجديد للتربية في الوطن العربيّ**، الجمعيّة الكويتيّة لتقدّم الطفولة، الكويت، 1989.

66 ـ السعيد بو معيزة، **أثر وسائل الإعلام على القيَم والسلوكيّات عند الشباب**، رسالة دكتوراه في العلوم السياسيّة، جامعة الجزائر، 2006.

67 ـ سلام العمري، **العوامل الاجتماعيّة المؤثرة في مدى التزام طلبة جامعة اليرموك بالقيم الإسلاميّة**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 1998.

68 ـ سميح عاطف الزين، **طريق الإيمان: الإيمان بالله عن طريق الفكر المستنير**، الشركة العالميّة للكتاب، ط10، بيروت، 1989.

69 ـ سمير السيّد، **مصطلحات علم الاجتماع**، مكتبة الشقيري، ط1، الرياض، 1997.

70 ـ سمير خطاب، **التنشئة السياسية والقيم**، ايتراك للطباعة، ط1، مصر، 2004.

71 ـ سمير خلف، **لبنان في مدار العنف**، دار النهار، ط1، بيروت، 2002.

72 ـ سناء الخولي، **الأسرة والحياة العائليّة**، دار النهضة العربيّة، ط1، بيروت، 1984.

73 ـ سهام محمود العراقي، **الاتجاه الديني المعاصر لدى الشباب**، مكتبة المعارف، الإسكندرية، 1984.

74 ـ سهير محمد، **التنشئة الاجتماعيّة في المجتمع العربيّ في ظروف اجتماعيّة متغيّرة**، مركز الإمارات للدراسات، ط1، أبو ظبي، 2001.

75 ـ ــــــــــ، **التنشئة في المجتمع العربيّ**، مركز الإمارات للدراسات، ط1، أبو ظبي، 2001

76 ـ سيّد لكحل، **صراع التنشئة الاجتماعيّة بين مؤسّسة الأسرة ومؤسّسة الشارع**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع في جامعة الجزائر، 2003.

77 ـ شريط الأمين، **الموجز في القانون الدستوريّ والمؤسّسات السياسيّة المقارنة**، ديوان المطاوعات الجامعيّة، ط1، الجزائر، 1999.

78 ـ شوكت أشتي، **الأحزاب اللبنانيّة**، دار الانتشار العربي، ط1، بيروت، 2004.

79 ـ ــــــــــ، **الشيوعيّون والكتائب: تجربة التربية الحزبيّة في لبنان**، دار الانتشار العربيّ، ط1، بيروت، 1997.

80 ـ صادق جلال العظم، **نقد الفكر الدينيّ**، دار الطليعة، ط2، بيروت، 1970.

81 ـ صالح أبو جادو، **سيكولوجيّة التنشئة الاجتماعيّة**، دار المسيرة، ط6، عمان، 2007.

82 ـ صليحة رحالي، **القيَم الديني والسلوك المنضبط: الكشافة الإسلامية الجزائرية نموذجًا**، رسالة ماجستير في جامعة الحاج لخضر، الجزائر، 2008.

83 ـ طارق حمزة، **الوعي الدينيّ وعلاقته بالتعصُّب لدى طلّاب الجامعة**، رسالة في جامعة أسيوط، 1992.

84 ـ طلال عتريسي، **القيَم والتعليم**، الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، ط1، بيروت، 2001.

85ـ طوني بينيت ولورانس غروسبيرغ وموريس ميغان، **مفاتيح اصطلاحيّة جديدة**، ترجمة: سعيد الغانمي، المنّظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2010.

86ـ عاطف وصفي، **الإنثروبولوجيا الاجتماعيّة**، دار النهضة، ط1، بيروت، 1977.

87ـ **العائلة في لبنان**، سلسلة الشأن العام في قضايا الناس، منشورات جامعة سيدة اللويزة، 1997.

88ـ عباس القميّ، **مفاتيح الجنان**، دار التعارف، ط9، بيروت، 2011.

89ـ عباس حرب، **تربية الأطفال برواية أهل البيت (ع)**، دار الجوادين، ط1، بيروت، 2012.

90ـ عبد الباقي الهرماسي، **علم الاجتماع الدينيّ**، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط2، بيروت، 2000.

91ـ عبد الجبار الرفاعي، **موجز أصول الدين**، دار الهادي، ط1، بيروت، 2000.

92ـ عبد الرحمن الصابوني، **نظام الأسرة وحل مشكلاتها في الإسلام**، دار الفكر المعاصر، ط1، بيروت، 2001.

93ـ عبد الرحمن بن خلدون، **تاريخ العلامة ابن خلدون**، دار الفكر، ط2، بيروت، 1988.

94ـ عبد الرحمن بوهاما، **الإسلام الحركيّ**، دار الطليعة، ط1، بيروت، 2006.

95ـ عبد الرحمن عيسوي، **دراسات في علم النفس الاجتماعيّ**، دار النهضة العربيّة، بيروت، لا تا.

96 ـ عبد الغني عبود، **التربية الاقتصاديّة في الإسلام**، دار النهضة، ط1، القاهرة، 1992.

97 ـ عبد الغني عماد، **منهجيّة البحث في علم الاجتماع**، دار الطليعة، ط1، بيروت، 2007.

98 ـ عبد الفتاح دويدار، **علم النفس الاجتماعيّ: أصوله ومبادئه**، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 1994.

99 ـ عبد القادر القصير، **الأسرة المتغيّرة في مجتمع المدنيّة العربيّة**، دار النهضة العربيّة، ط1، بيروت، 1999.

100 ـ عبد الله إبراهيم، **الاتّجاهات والمدارس في علم الاجتماع**، المركز الثقافيّ العربيّ، ط1، بيروت، 2005.

101 ـ عبد الله عبد الرحمن، **علم اجتماع المدرسة**، دار المعرفة الجامعيّة، ط1، الاسكندريّة، 2001.

102 ـ عبد الله محمد عبد الرحمن، **سوسيولوجيا التعليم الجامعيّ**، دار المعرفة، ط1، مصر، 1991.

103 ـ عبد الواحد علواني، **تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة**، دار الفكر المعاصر، ط1، دمشق، 1997.

104 ـ عدنان الأمين وعدنان فاعور، **الطلّاب الجامعيّون في لبنان واتّجاهاتهم**، الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، ط1، بيروت، 1998.

105 ـ عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعيّة وتكوين الطباع**، المركز الثقافيّ العربيّ، ط1، بيروت، 2005.

106 ـ عطاف أبو غالي، **العلاقة بين الاتّجاهات التعصُّبية وأساليب المعاملة الوالديّة**، رسالة في جامعة الأزهر، غزة، 1999.

107 ـ عطوف ياسين، **مدخل في علم النفس الاجتماعيّ**، دار النهار، ط1، بيروت، 1981.

108 ـ علي أسعد وطفة، **واقع التنشئة الاجتماعيّة واتّجاهاتها**، مركز الإمارات للدراسات، ط1، أبو ظبي، 2001.

109 ـ علي الخامنئي، **أجوبة الاستفتاءات**، المكتب الشرعيّ، ط1، بيروت، 2005.

110 ـ علي السيستاني، **منهاج الصالحين**، مكتب المرجعيّة، ط1، قُم.

111 ـ علي القائمي، **تكوين الأسرة في الإسلام**، دار النبلاء، ط1، بيروت، 1996.

112 ـ علي الوردي، **دراسة في طبيعة المجتمع العراقيّ**، ط1، بغداد، 1965.

113 ـ علي بوعناقة، **الشباب ومشكلاته الاجتماعيّة في المدن الحضريّة**، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط1، بيروت، 2007.

114 ـ علي شريعتي، **الإنسان والإسلام**، دار الأمير، ط2، بيروت، 2007.

115 ـ ـــــــــــــ، **التشيُّع العلويّ والتشيُّع الصفويّ**، ترجمة: حيدر مجيد، دار الأمير، ط1، بيروت، 2002.

116 ـ علي عبد الرازق، **الإسلام وأصول الحكم**، دار الكتاب اللبناني، ط1، بيروت، 2013.

117 ـ عمران شلّح، **أساليب التربية الحزبيّة وعلاقتها بالاتّجاهات التعصبيّة**، رسالة الدراسات المعمّقة في جامعة الأزهر.

118 ـ عنيمة المهيني، **الأسرة والبناء الاجتماعيّ في المجتمع الكويتيّ**، مكتب الفلاح، ط1، الكويت، 1980.

119 ـ عيسى الأنصاري، **التعصُّب القبليّ والطائفيّ في جامعة الكويت**، منشورات جامعة الكويت، الكويت، لا تا، 2006.

120 ـ غالب العلي، **أثر التعليم الدينيّ في ترسيخ قيم العيش المشترك لدى تلامذة الصف الثاني الثانويّ في المدارس الرسميّة والخاصّة في منطقة بيروت وضواحيها**، أطروحة دكتوراه في جامعة القديس يوسف، بيروت، 2013.

121 ـ غسان العزي، **حزب الله: من الحلم الإيديولوجيّ إلى الواقعيّة السياسيّة**، دار قرطاس للنشر، ط1، بيروت.

122 ـ غسان طه، **شيعة لبنان: العشيرة، الحزب الدولة**، جمعيّة المعارف الإسلاميّة، ط1، بيروت، 2006.

123 ـ ــــــــــــــ، **هويّة لبنان**، المركز الإسلاميّ للدراسات الفكريّة، ط1، بيروت، 2007.

124 ـ غياث نعيسة، **الموقف الماركسيّ من الظاهرة الدينيّة**، مركز الدراسات الإشتراكيّة، مصر، 2010.

125 ـ فارس أبي صعب، **الأحزاب السياسيّة في العالم العربيّ** (عمل جماعيّ)، المركز اللبنانيّ للدراسات، ط1، بيروت، 2006.

126 ـ فاطمة الكتاني، **الاتّجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعيّة**، دار الشروق، ط1، رام الله، 2000.

127 ـ فايز قنطار، **الأمومة: نحو العلاقة بين الطفل والأم**، سلسلة عالم المعرفة، العدد 166، الكويت، 1992.

128 ـ فرح طه وآخرون، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسيّ**، دار سعاد الصباح، ط1، الكويت، 1993.

129 ـ فريدريك إنجلس، **مبادئ الشيوعيّة**، دار الفارابي، ط3، بيروت، 2007.

130 ـ فضيل أبو النصر، **حزب الله: حقائق وأبعاد**، الشركة العالميّة للكتاب، ط1، بيروت، 2002.

131 ـ فهد عبد الرحمن الناصر، **الأسرة**، جامعة الكويت، ط1، الكويت، 1997.

132 ـ فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن، **علم النفس الاجتماعيّ: رؤية معاصرة**، دار الفكر العربيّ، ط1، القاهرة، 1999.

133 ـ فؤاد خليل، **الطائفيَّة: كلام آخر**، دار الفارابي، ط1، بيروت، 2000.

134 ـ فوزي عفيفي، **السلوك الاجتماعيّ بين علم النفس والدين**، وكالة المطبوعات، الكويت، 1983.

135 ـ فيصل السالم، **أساسيّات التنشئة السياسيّة الاجتماعيّة**، جامعة الكويت، الكويت، لا تا.

136 ـ قارح سماح، **التغير الاجتماعيّ والتنشئة السياسيّة**، منشورات جامعة الجزائر، ط1، الجزائر، لا تا.

137 ـ قاسم عباس، **التربية الدينيّة**، الدار الإسلاميّة، ط2، بيروت، 1979.

138 ـ كامل القيم، **مناهج وأساليب كتابة البحث العلميّ في الدراسات الإنسانيّة**، مركز حمورابي للبحوث، ط1، بغداد، 2012.

139 ـ كريمة حوامِد، **دور الجامعة في التنشئة السياسيّة**، رسالة أعدّت في جامعة الجزائر، 2008.

140 ـ كمال الصليبي، **تاريخ لبنان الحديث**، دار النهار، ط6، بيروت، 1984.

141 ـ كمال بلخيري، **دور الجامعة في مواجهة تحدّيات التنمية**، مجلة العلوم الاجتماعيّة، العدد 15، 2006.

142 ـ كولن تيريز، **التشيُّع والتحوّل في العصر الصفوي**، ترجمة: حسين عبد الساتر، دار الجمل، ط1، بيروت، 2007.

143 ـ ليث عيّاش، **أنماط العنف الموجّه نحو الطلبة وعلاقتها بالتعصّب**، منشورات مركز أبحاث الطفولة، ديالى، 2010.

144 ـ ماكس فيبر، **الأخلاق البروتستانتيّة والروح الرأسماليّة**، ترجمة: محمد علي مقلّد، مركز الإنماء القوميّ، بيروت، 1990.

145 ـ مجموعة باحثين، **الطفل في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2011.

146 ـ مجموعة من الباحثين، **ميادين علم الاجتماع**، دار المعارف، ط4، مصر، 1976.

147 ـ مجيد الصيمري، **الزواج في الإسلام**، الدار الإسلاميّة، ط1، بيروت، 1979.

148 ـ محسن عقيل، **منبر الإمام السيد موسى الصدر**، دار المحجّة البيضاء، ط1، بيروت، 2011.

149 ـ محمد إبراهيم وموسى هاني، **القيم لدى بنها**، جامعة بنها.

150 ـ محمد باقر الصدر، **الإسلام يقود الحياة**، دار التعارف، ط3، بيروت، 2002.

151 ـ ــــــــــــ، **الإسلام يقود الحياة**، دار الكتاب الإسلاميّ، ط1، بيروت، 2005.

152 ـ ـــــــــــــــ، **السنن التاريخية في القرآن الكريم**، دار التعارف، ط5، بيروت، 2005.

153 ـ ـــــــــــــــ، **الفتاوى الواضحة**، النجف، لا تا.

154 ـ ـــــــــــــــ، **موجز أصول الدين**، دار الهادي، ط1، بيروت، 2000.

155 ـ محمد بن بابويه القمي (الصدوق)، **من لا يحضره الفقيه**، دار الأعلميّ، ط1، بيروت، 1986.

156 ـ محمد بن جرير الطبري، **تاريخ الطبري**، دار الأعلميّ، ط3، بيروت، 1983.

157 ـ محمد بن محمد (المفيد)، **الإرشاد**، دار المفيد، ط1، بيروت، 1993.

158 ـ محمد تقي فلسفي، **الطفل بين الوراثة والتربية**، دار الأعلميّ، ط3، بيروت، 2002.

159 ـ محمد تقي مصباح اليزدي، **دروس في العقيدة الإسلاميّة**، مكتبة طريق المعرفة، ط1، النجف.

160 ـ محمد جواد أبو القاسمي، **التنمية الثقافيّة في المجتمعات الإسلاميّة**، ترجمة: حيدر نجف، مركز الحضارة، ط1، بيروت، 2007.

161 ـ محمد جواد مغنية، **الشيعة في الميزان**، دار التعارف، ط 4، بيروت، 1979.

162 ـ ـــــــــــــــ، **فلسفة أصول الدين**، دار التيار الجديد، ط1، بيروت، 2010.

163 ـ محمد حسين الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، دار الأعلمي، ط1، بيروت، 2003.

164 ـ ــــــــــــــ، **الميزان في تفسير القرآن**، دار العربي الجديد، ط1، بغداد.

165 ـ ــــــــــــــ، **مقالات تأسيسيّة**، ترجمة: خالد توفيق، مؤسّسة أمّ القرى، ط1، بيروت، 1415هـ.

166 ـ محمد حسين فضل الله، **الإنسان والحياة**، دار الملاك، ط3، بيروت، 2001.

167 ـ ــــــــــــــ، **المقاومة الإسلاميّة: آفاق وتطلّعات**، لجنة مسجد الإمام الرضا، ط2، بيروت، 1986.

168 ـ ــــــــــــــ، **على طريق الأسرة المسلمة**، دار الملاك، ط1، بيروت، لا تا.

169 ـ ــــــــــــــ، **مائة سؤال وجواب**، المركز الإسلاميّ الثقافيّ، ط1، بيروت، 2010.

170 ـ محمد حسين كاشف الغطاء، **أصل الشيعة وأصولها**، دار الأضواء، ط1، بيروت، 1990.

171 ـ ــــــــــــــ، **أصل الشيعة وأصولها**، مؤسسة الأعلميّ، ط4، بيروت، 1994.

172 ـ محمد رضا المظفر، **عقائد الإماميّة**، دار المحجة البيضاء، ط1، بيروت، 2006.

173 ـ محمد سعيد فرح، **البناء الاجتماعيّ والشخصيّة**، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط1، الإسكندريّة، 1980.

174 ـ محمد سلامي، **التعليم الدينيّ وإنتاج المعرفة والسلوك الدينيَّين**، ماجستير في الجامعة اللبنانيّة، 2002.

175 ـ محمد طلعت عيسى، **مدخل إلى علم الاجتماع**، دار المعارف، بيروت، 1975.

176 ـ محمد لبيب النجيحي، **الأسس الاجتماعيّة للتربية**، دار النهضة، ط5، بيروت، 1981.

177 ـ محمد مجذوب، **دراسات في السياسة والأحزاب**، منشورات عويدات، بيروت، 1972.

178 ـ محمد محسن بن مرتضى (الفيض الكاشاني)، **الصافي في تفسير القرآن**، مؤسسة مكتب الإعلام، 1420هـ.ق، قم.

179 ـ محمود أبو النيل، **علم النفس الاجتماعيّ**، دار النهضة العربيّة، ط2، بيروت، 1984.

180 ـ محمود حسن، **الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربيّة، ط1، بيروت، 1981.

181 ـ مختار الأسدي، **أزمة العقل الشيعيّ**، دار الانتشار العربيّ، ط1، بيروت، 2009.

182 ـ مديريّة البرامج الدينيّة، **أحيوا أمرنا**، كشافة الإمام المهديّ، ط1، بيروت، 2010.

183 ـ مرتضى مطهري، **الإمامة**، ترجمة: علي كسار، دار الحوراء، ط1، بيروت، 1994.

184 ـ ــــــــــــ، **الإنسان الكامل**، دار الرسول الأكرم، ط1، بيروت، 2012.

185 ـ ــــــــــ، **التوحيد**، ترجمة: عرفان محمود، دار الحوراء، بيروت، 2002.

186 ـ ــــــــــ، **العدل الإلهيّ**، دار الحوراء، ط4، بيروت، 1994.

187 ـ ــــــــــ، **الفطرة**، دار الرسول الأكرم، ط1، بيروت، 2009.

188 ـ ــــــــــ، **الفطرة**، مؤسسة البعثة، ط1، بيروت، 1993.

189 ـ ــــــــــ، **الفكر الإسلامي**، الإرشاد، ط1، بيروت، 2015.

190 ـ ــــــــــ، **المجتمع والتاريخ**، دار المرتضى، ط1، بيروت، 2004.

191 ـ ــــــــــ، **المعاد**، دار الحوراء، ط1، بيروت، 1994.

192 ـ ــــــــــ، **أنسنة الحياة في الإسلام**، دار الإرشاد، ط1، بيروت، 2009.

193 ـ مرسيا إليادة، **البحث عن التاريخ والمعنى في الدين**، ترجمة: سعود المولى، المنظّمة العربيّة للترجمة، ط1، بيروت، 2007.

194 ـ مركز أسبار للدراسات والبحوث والإعلام، **مشكلات المجتمع السعوديّ من وجهة نظر الشباب**.

195 ـ مركز الإمام موسى الصدر، **الأسرة واقع ومرتجى**، مركز الإمام الصدر، ط1، بيروت، 1998.

196 ـ مركز التأليف والنشر، **ألم ذلك الكتاب**، ط1، بيروت، المؤسّسة الإسلاميّة للتربية والتعليم، 2011.

197 ـ المركز العربيّ للمعلومات، **حزب الله: من 1982 إلى 2011**، ط1، بيروت، 2011.

198 ـ مركز نون، **في رحاب العقيدة**، جمعيّة المعارف الإسلاميّة، ط1، بيروت، 2012.

199 ـ مسعود أسد اللهي، **الإسلاميّون في مجتمع تعدّدي**، ترجمة: دلال عباس، الدار العربيّة للعلوم، ط1، بيروت، 2004.

200 ـ مسعود ضاهر، **الجذور التاريخيّة للمسألة الطائفيَّة اللبنانيّة**، معهد الانتماء العربيّ، ط3، بيروت، 1989.

201 ـ مصطفى الطحان، **التربية ودورها في تشكيل السلوك**، دار المعرفة، ط1، بيروت، 2006.

202 ـ المصطفى حديّة، **التنشئة الاجتماعيّة بالوسط الحضريّ بالمغرب**، منشورات كليّة الآداب، الرباط، 2006.

203 ـ مصطفى شاهين، **علم الاجتماع الدينيّ**، دار إحياء التراث، ط1، مصر، 1991.

204 ـ معتز عبد الله، **الاتّجاهات التعصُّبية**، سلسلة عالم المعرفة، العدد 137، الكويت، 1989.

205 ـ معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعيّة**، دار الشروق، ط1، الأردن، 2004.

206 ـ ــــــــــــ، **علم اجتماع الأسرة**، دار الشروق، ط1، الأردن، 2000.

207 ـ **من العائلة إلى العائلة: أية عائلة اليوم؟**، سلسلة الشأن العام في قضايا الناس، منشورات جامعة سيدة اللويزة، 2002.

208 ـ مهدي فضل الله، **أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق**، دار الطليعة، ط2، بيروت، 1993.

209 ـ مهدي محسن غروي، **واقع التعليم الدينيّ لدى المسلمين الشيعة في لبنان**، أطروحة دكتوراه في جامعة القديس يوسف، 2004.

210 ـ موريس ديفرجيه، **الأحـزاب السياسيّة**، ترجمة: علي مقلد وعبد الحسن سعد، دار النهار، ط1، بيروت، 1972.

211 ـ مؤسسة الشفق، **التربية الإسلاميّة**، جمعيّة المبرّات الخيريّة، 2004.

212 ـ **موسوعة أفواج المقاومة اللبنانيّة «أمل»**، المركز الثقافيّ اللبنانيّ، ط1، بيروت، 2006.

213 ـ ميكل تومبسون وغيره، **نظريّة الثقافة**، ترجمة: علي الصاوي، عالم المعرفة، العدد 223، 1997.

214 ـ النادي الثقافي العربي، **القوى السياسيّة في لبنان**، دار الطليعة، ط1، بيروت، 1970.

215 ـ ناصر مكارم الشيرازي، **الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل**، مكتبة ياسر، ط1.

216 ـ ــــــــــــــــ، **نفحات القرآن**، دار الحيدري، ط1، قم.

217 ـ ناصيف نصار، **في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطنًا**، دار الطليعة، ط1، بيروت، 2000.

218 ـ ــــــــــــــــ، **نحو مجتمع جديد: مقدّمات أسّاسية في نقد المجتمع الطائفيّ**، دار النهار، ط1، بيروت، 1970.

219 ـ نبيل السمالوطي، **الدين والبناء الاجتماعيّ**، دار الشروق، ط1، جدّة، 1981.

220 ـ نبيل قسطنطين، **حول تاريخيّة التعليم الدينيّ في المدارس في لبنان**، حركة حقوق الناس، بيروت، 2000.

221 ـ نجوى فقيه، **دور الجامعة اللبنانيّة في تكوين النخب**، دراسة دكتوراه في علم الاجتماع، الجامعة اللبنانيّة، 2008.

222 ـ نجيب محفوظ، **حول التدين والتطّرف**، ط1، القاهرة، الدار المصريّة، 2002.

223 ـ نعيم قاسم، **حزب الله: المنهج، التجربة، المستقبل**، دار الهادي، ط1، بيروت، 2003.

224 ـ نمر فريحة، **فعالية المدرسة في التربية المواطنية**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط1، بيروت، 2002.

225 ـ نهاد حشيشو، **الأحزاب في لبنان**، معهد الدراسات الاستراتيجيّة، ط1، بيروت، 1998.

226 ـ نورما ناصر، **ظاهرة التديُّن عند الطلاب الجامعيّين المسلمين في بيروت**، رسالة في علم الاجتماع في الجامعة اللبنانيّة، 2007.

227 ـ نوري الحافظ، **المراهق**، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، ط1، بيروت، 1981.

228 ـ هاشم معروف الحسني، **سيرة الأئمة الاثني عشر**، دار التعارف، ط2، بيروت، 2012.

229 ـ ــــــــــــــ، **عقيدة الشيعة الإماميّة**، دار الكتاب اللبنانيّ، بيروت، 1956.

230 ـ هاني فارس، **النزاعات الطائفيّة في تاريخ لبنان الحديث**، الأهليّة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 1980.

231 ـ هلال علويّة، **التربية الدينيّة من خلال مادة التعليم الدينيّ في مدارس الطوائف اللبنانيّة**، رسالة دراسات عليا في الجامعة اللبنانية، 2004.

232ـ هناء العابد، **التنشئة الاجتماعيّة ودورها في نمو الفكر الابداعيّ**، رسالة دكتوراه في سان كليمنت، 2010.

233ـ هنري لوفيفر، **ما الحداثة؟**، ترجمة: كاظم جهاد، ابن رشد، ط1، بيروت، 1983.

234ـ وضاح شرارة، **دولة حزب الله**، دار النهار، ط1، بيروت، 1996.

235ـ وهبة الزُّحيلي، **الأسرة المسلمة في العالم المعاصر**، دار الفكر، ط1، دمشق، 2000.

236ـ يعقوب ضاهر، **موسوعة الإمام السيد موسى الصدر**، دار بلال، ط1، بيروت، 2000.

237ـ يوسف الكندري، **دور التنشئة الاجتماعيّة والإعلام في الوحدة الوطنيّة**، بحث مُقدَّم إلى مؤتمر الوحدة الوطنيّة، 2008.

238ـ يوسف حسن كامل، **نظريّة الثقافة**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 219، الكويت، 1998.

239ـ يوسف شلحت، **نحو نظريّة جديدة في علم الاجتماع الدينيّ**، دار الفارابي، ط1، بيروت، 2003.

240ـ يوسف كفروني ومحمد الأسعد، **السلوك الاجتماعيّ والدينيّ عند الشباب الجامعيّ**، دار الجامعة اللبنانيّة، ط1، طرابلس، 1999.

ب- المجلات والدوريات والمناشير

1- أمل الملاح، **«نظريّة البنائيّة الوظيفيّة في علم الاجتماع»**، مجلة: روز اليوسف، 11/ 8/ 2013.

2- إيان كريب، **«النظريّة الاجتماعيّة من بارسونز إلى هابرماس»**، ترجمة: محمد غلوم، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون

والآداب، العدد 244، الكويت.
3- بشرى مبارك، **«التعصُّب وعلاقته بالهويّة الاجتماعيّة»**، مجلة: الفتح، العدد 53، العراق، 2013.
4- التعبئة التربويّة في حزب الله: منظّمة تربويّة شبابيّة.
5- جمعية التعليم الدينيّ الإسلاميّ، **22 عامًا من العمل الصالح**، منشور صادر عن الجمعيّة، 1996.
6- ـــــــــــــ، **38 عامًا من العمل الصالح**، منشور صادر عن الجمعيّة، 2011.
7- ـــــــــــــ، **41 عامًا من العمل الصالح**، منشور صادر عن الجمعيّة، 2014.
8- سهام العزب، **«أثر بعض المتغيّرات الديموجرافيّة على القيَم الدينيّة والسلوك الاجتماعيّة لدى طلاب الجامعات السعوديّة»**، مجلة: العلوم الاجتماعية، مجلد 42، عدد 1، الكويت، 2014.
9- السيد الخميسي، **«تربية التسامح الفكريّ: صيغة تربويّة لمواجهة التطرّف»**، مجلة: التربية المعاصرة، العدد 26، مصر، 1991.
10- عبد اللطيف خليفة، **«ارتقاء القيم»**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 160، ط1، الكويت، 1992.
11- علي الشكعة، **«سمة التعصُّب لدى طلبة جامعة النجاح الوطنيّة»**، مجلة: اتّحاد الجامعات العربيّة، القاهرة، العدد 44.
12- محمد سليم، **«الجامعة والوظيفة الاجتماعيّة للعلم»**، مجلة: الفكر العربيّ، العدد 20، 1981.
13- محمد عبد العزير وعوض حسين، **«درجة التعصُّب لدى طلبة الجامعات الفلسطينيّة والسودانيّة»**، مجلة: علوم إنسانيّة، العدد 46، 2010.

14- النشرة الإحصائيّة للعام 2012-2013، منشور صادر عن المركز التربويّ للبحوث والإنماء، 2013.

15- النشرة الإحصائيّة للعام الدراسي 2012-2013، المركز التربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي.

ج- المصادر الأجنبية

1 - Alan Sroufa, **The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation**, The Gulf-ford Press, 1st edition, New York, 2005.

2 - Allison Dames & Alan Prout, **Constructing and Re-constructing Childhood**, Routledge, 2nd edition, London, 1997.

3 - -----------, **Socialization and Reconstructing Childhood**, Routledge, 2nd edition, London, 2007.

4 - Anne Cambell & Muncer Steven, **The Social Child**, Psychology Press, Unite Kingdom, 1998.

5 - Anthony Pellegreni & Peter Blatchford, **The Child at School**, Arnold, London, 2000.

6 - Cigdem Kagitcibasi, **Family and Human Development**, Lawrence Associates, New Jersey, 1996.

7 - Comperz Gook, **Social Control and Socialization**, University of London, London, 1993.

8 - Dean Camplon, **The Sociology of Organizations**, Ms Graw-Hill Company, New York, 1975.

9 - E. Fantino, **Psychology**, Freeman Company, San Fransisco, 1975.

10 - **Encyclopedia Britannica**, 15th edition, Chicago, 1984.

11 - Frederick Elkin and Handel Gerard, **The Child and Society: The Process of Socialization**, Random house, New York, 1972.

12 - George Devos, **Socialization of Achievement**, University of California press, USA, 1973.

13 - George Fry & king James, **Islam: A survey of the Muslim Faith**, Bake book house, 2nd edition, Michigan, 1982.

14 - Gert Pickel & Kornelia Sammet, **Transformations of Religiosity**, Germany, Springer, 2012.

15 - Good Douglas, **Educational Research**, H. and Row, New York, 1954.

16 - Gwendolyn Cartledge & Milburn Joanne, **Teaching Social Skills to Children**, Pergamon Press, 3rd edition, New York, 1983.

17 - H. L. Witmer & R. Kotinsky, **Personality in the Mak-**

ing, Harper, New York, 1972.

18 - H. Tajfel, **Human Groups and Social Categories**, New Rochlle Melbournesyd, London, 1981.

19 - Hamid Enayant, **Modern Islamic Political Thought**, The Mac Millan Press, London, 1982.

20 - Harvey White House, **Modes of Religionsity**, Al Tamira Press, U.S.A, 2004.

21 - Homa Omid, **Islam and the Post-Revolutionary State in Iran**, Macmillan Presws, London, 1994.

22 - I. S. Brubacher, **A History of the Problems of Education**, American Book company, New York, 1995.

23 - Inger Furseth & Repstad Pal, **An Introduction of the Sociology of Religion**, Inger furseth, London, 2006.

24 - Irving Tallman & Ramona Marotz-Baden, **Adolescent Socialization in Cross-Cultural Perspective**, Academic Press, New York, 1983.

25 - Jack Dennis, **Socialization to Politics**, John Wiley and Sons, U.S.A, 1973.

26 - Jeanne Ballantine & Spade John, **Schools and Society: A Sociological Approach to Education**, Thomson, 2nd edition, Canada, 2004.

27 - John Lomos, **Childhood Socialization**, Jossey-Bass Publisher, London and California, 1977.

28 - John Rex, **Key Probems of Sociology Theory**, Routledge, London, 1981.

29 - Koan Grusec & Paul Hastings, **Socialization: Theory and Research**, The Guilford Press, New York, 2007.

30 - Margaret Anderson & Taylor Howard, **Sociology: Understanding a Diverse Society**, Thomson Wadson Sworth, 4th edition, U.S.A, 2008.

31 - Mariam Desouza, **International Hand Books of Religion and Education**, Springer, London, 2010.

32 - Max Osten, **Shi'ite Identities: Community and Culture in Changing Social Contexts**, 1st edition, USA & UK, 2010.

33 - Melvin Konners, **The Evolution of Child Hoad**, The Belknap Press, U.S.A, 2010.

34 - Michel Mazzawi, **Shi'ism and Ashura in South Lebanon**, Sorouch Press, New York, 1979.

35 - Michele Dillon, **Hand Book of the Sociology of Religion**, Cambridge University press, Cambridge, 2003.

36 - Murphy Ality, **Abiosocial Approach to Orgins and**

Structure, Harper, New York, 1947.

37 - Peter Hill & Hood Ralph, **Measures of Religiousity**, Mechegen University, Religious education Press, Mechegen, 1999.

38 - ___________, **The Psychology of Religion**, The Guilford Press, U.S.A, 2009.

39 - **Petit Larousse Illustré**, Librairie larousse, Paris, 1989.

40 - R. A. Lippa, **Introduction to Social Psychology**, Brokelool Company, London, 1994.

41 - R. M. Lemos, **The Nature of Value**, Florida University Press, Florida, 1995.

42 - Reichardt Emily, **Religious Socialization as Contribution to School Success**, University of California, Barkery, 2008.

43 - Richard Dawson & Kenneth Prewitt, **Political Socialization**, Boston, 1969.

44 - Richard Knudten, **The Sociology of Religion**, Appleton-Century-Grofts, New York, 1967.

45 - Richard Quinney, **The Social Reality of Crime**, Little Brown, Boston, 1975.

46 - Ron Geaves, **Aspects of Islam**, Darton, 1st edition,

Washington, 2005.

47 - S. Taylor, **Social Psychology**, Printice Hall, U.S.A, 1994.

48 - Sara Meadows, **The Child as Social Person**, Routledge, London and New York, 2010.

49 - Simon Doniger, **Religion and Human Behavior**, Association press, New York, 1954.

50 - Sinha & Ya. Upadhya, «**Stereotypes of Male and Female Students**», Journal of Psychology, 62, London, 1960.

51 - Steven Miles, **Youth Life Styles in a Changing World**, Open University Press, Philadelphia, 2000.

52 - Sue Rofley & Tony Tarrant, **Young Friends**, Cassell, London, 1994.

53 - Thomas Williams, **Introduction to Socialization**, Mosby Company, Sain Louis, 1972.

54 - V. Chavira & Phinney, «**Parental Ethnic Socialization**», Journal of Research on Adolescents, California, 1995.

55 - W. L. Carrington, **Psychology: Religion and Human Need**, The EP Worth Press, London, 1957.

56 - William Rawlins, **Friendship Matters: Communication, Dialectics and the Life Course**, Aldine De Gruyter, New York, 1992.

التنشئة الاجتماعيّة هي عمليّة أنسنة الفرد من خلال إدماجه عن طريق مقصودٍ أو غير مقصودٍ بالمجتمع، بحيث يتماثل مع الأشياء المسموح بها في الثقافة والتوقّعات الثقافيّة التي يعبّر عنها في ألفاظ الحياة الاجتماعيّة وطرائقها وتقاليدها، وهي علاقة تفاعليّة يتعلّم بواسطتها الفرد المتطلّبات الاجتماعيّة والثقافيّة التي تضمن فعاليّته المجتمعيّة، وتتضمّن العادات، والسمات، والأفكار، والقيم، والاتّجاهات.

يُعدّ موضوع الالتزام الدينيّ من أبرز الشواخص الاجتماعيّة التي تحاول التنشئة استهدافها؛ تمهيدًا لسلوكٍ ومعرفةٍ وقيم يتشرّبها الفرد بما يُحاكي مبادئها وأهدافها. هذا التديّن الذي تتشعّبُ درجاته بين المستوى السلوكيّ والمستوى المعرفيّ والمستوى الشعائريّ وصولاً إلى التعصّب الدينيّ، تتناوله وتؤثر فيه مؤسّسات التنشئة كلّها بدرجاتٍ متفاوتة. وهو وإن كانَ من اختصاص المؤسّسات والحواضر الدينيّة؛ فإنّ دور باقي المؤسّسات لا يزال فاعلًا وأساسًا، ومنها: الأسرة، والمؤسّسة التعليميّة، والأحزاب، لا سيما في بلدٍ تعبث الطائفيّة بمؤسّساته التي يختفي الدينيّ والطائفيّ في أهدافها ومبادئها، ويُعرِّف أبناؤه وفقًا لمذهبهم ودينهم وطائفتهم.

المؤلف

Social Upbringing and Religious Commitment

Center of Civilization for the Development of Islamic Thought

THE CIVILIZATIONAL STUDIES' SERIES



بالتعاون مع:



مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

بيروت – بئر حسن – بولفار الأسد – خلف الفانتزي وُرلد – بناية ماميا – ط٥

هاتف: 826233 1 961+ – فاكس: 820378 1 961+ - ص.ب: 25/55

E-mail:info@hadaraweb.com - www.hadaraweb.com